Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 3070265
Centre d'intérêt : 755

Bonin, Jean-Raymond

La résistance au changement chez des adultes en situation d'apprentissage organisée : création d'un matériel en vue de la transformation d'une résistance négative en résistance positive pour l'apprentissage / par Jean-Raymond Bonin. -- [Hull?] : J.-R. Bonin, 1985.
viii, 123 f. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. "Mémoire presenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la maîtrise en éducation".
Bibliogr. : f. 110-114.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Anglophone * Etudiant adulte * Français (Langue) * Langue seconde * Attitude de l'étudiant * Rôle de l'enseignant * Attitude de l'enseignant * Education des adultes

Identificateur(s) de sujet : Résistance

Le but de la recherche est d'aider l'enseignant et l'apprenant à transformer les résistances négatives qu'ils rencontrent dans le cadre d'un cours en résistances positives. Ce projet a été appliqué à l'enseignement du français langue seconde auprès d'adultes inscrits au Service de la formation et du perfectionnement d'une institution bancaire à Ottawa. A partir d'observations du milieu et de la vision gestaltiste de la résistance, l'auteur construit les trois outils suivants destinés à aider l'enseignant et l'apprenant : 1. des feuilles d'observation permettant de suivre l'évolution des résistances; 2. un questionnaire d'auto-analyse pour l'apprenant; 3. un questionnaire d'auto-analyse pour l'enseignant. Il suggère ensuite un mode d'utilisation de ces outils apparenté à un modèle du processus de transformation qui a comme point de départ un effort de conscientisation de la part du professeur et qui débouche sur l'intervention en passant par l'analyse conjointe du problème par l'apprenant et l'enseignant. L'essentiel de la démarche réside dans l'adoption d'une approche non directive et flexible à l'intérieur de laquelle l'apprenant puisse avoir une emprise sur la solution.

Type de document :

LA RESISTANCE AU CHANGEMENT CHEZ DES ADULTES EN SITUATION D'APPRENTISSAGE ORGANISE: CREATION D'UN MATERIEL EN VUE DE LA TRANSFORMATION D'UNE RESISTANCE NEGATIVE EN RESISTANCE POSITIVE POUR L'APPRENTISSAGE.

U.Q.A.H.-M.Ed.

Jean-Raymond Bonin

9070266

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT CHEZ DES ADULTES EN SITUATION D'APPRENTISSAGE ORGANISÉ: CRÉATION D'UN MATÉRIEL EN VUE DE LA TRANSFORMATION D'UNE RÉSISTANCE NÉGATIVE EN RÉSISTANCE POSITIVE POUR L'APPRENTISSAGE.

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JEAN RAYMOND BONIN

JUIN 1985

TABLE DES MATIÈRES

page

TABLE DES MATIERES iii

LISTE DES FIGURES v

LISTE DES TABLEAUX vi

LISTE DES ANNEXES vii

INTRODUCTION 1

1. LA PROBLÉMATIQUE 3

1.1 Le cadre de travail 3

1.2 L'énoncé initial et actuel de la problématique ... 7

1.3 L'énoncé initial des buts 9

2. LE CADRE THÉORIQUE 12

2.1 L'introduction 12

2.2 La revue de la littérature 13

2.3 Les éléments essentiels du cadre 16

2.3.1 L'apprentissage 16
2.3.2 L'apprenant 24
2.3.3 Le professeur 27
2.3.4 La résistance 28

2.3.4.1 En général 28
2.3.4.2 Chez le professeur 36

2.4 Le rôle du professeur face à la résistance 37

Page

3. LA MÉTHODOLOGIE 42

3.1 Les fondements de la démarche 42

3.2 L'observation et l'analyse 43

3.3 Le schéma d'intervention 45

3.4 L'étude des dossiers 47

3.4.1 Remarque 47
3.4.2 L'analyse des dossiers 48
3.4.3 Les commentaires 68

4. LES RÉSULTATS 73

4.1 Les remarques préliminaires 73

4.2 Les outils 75

4.2.1 Les feuilles d'observations 76
4.2.2 Les questionnaires d'auto-analyse 79

4.3 Le mode d'utilisation 92

5. LES RETOMBÉES DANS LE MILIEU 102

5.1 Les limites 102

5.2 La poursuite dans le milieu 103

CONCLUSION 106

BIBLIOGRAPHIE 110

ANNEXES 115

LISTE DES FIGURES

page

Figure 1 Le cycle de l'expérience 22

Figure 2 Le rapport entre la motivation et l'acquisition 25

Figure 3 Les interruptions du cycle de l'expérience 33

Figure 4 Le modèle du processus de transformation 95

LISTE DES TABLEAUX

page

Tableau 1 La signification des réponses pour le questionnaire d'auto-analyse des apprenants 81

Tableau 2 La signification des réponses pour le questionnaire d'auto-analyse des professeurs 82

LISTE DES ANNEXES

		page
Annexe 1	Le programme de formation linguistique	115
Annexe 2	Les échelles de compétence linguistique	116
Annexe 3	Les habiletés d'un animateur	118
Annexe 4	"There are superior Conditions of Learning and Principles of Teaching" Knowles (1978)	121

INTRODUCTION

"C'est lorsque tu résistes
que tu connais ce qui te meut".
Antoine de Saint-Exupéry,
Citadelle, CXLVI

La résistance est parfois le bouc émissaire d'actes pédagogiques manqués. Ainsi ceux et celles qui feignent de l'ignorer ou les autres qui la craignent mettent sur le compte de la résistance la cause de leurs insuccès. Et enfin, il y a ceux qui la vivent: parfois angoissés, souvent coupables et rarement compris.

Mais on parle peu de ce 'mal'. La résistance semble faire partie des tabous de la pédagogie.

C'est en observant des apprenants ayant des difficultés d'apprentissage en langue seconde que m'est venue l'idée d'essayer de comprendre ce phénomène afin de pouvoir mieux intervenir.

Mon intention première était de transformer des 'résistances négatives en résistances positives' et d'aider les apprenants à progresser dans leur apprentissage.

Ayant fait la revue de la littérature, j'ai arrêté mon choix sur la vision proposée par la Gestalt parce qu'elle m'a semblé être la plus appropriée à la résolution des problèmes engendrés par la résistance.

En cours de route, ma vision s'est modifiée et j'en suis venu à penser qu'on ne transforme pas des résistances mais qu'on se met à leur écoute. La valeur de la résistance tient principalement à l'information qu'elle transmet de par son apparition et de par son ampleur.

Le but de cette recherche est d'aider l'enseignant et l'apprenant, en leur fournissant des outils, à vivre les résistances qu'ils rencontrent. Il n'y a pas de 'solution' aux résistances: elles sont un 'mal' nécessaire et parfois salutaire.

1. LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre comprend trois parties: la description du cadre de travail, l'énoncé initial et actuel de la problématique et l'énoncé initial des buts.

1. LE CADRE DE TRAVAIL

Je travaille au sein du Service de la formation et du perfectionnement d'une institution bancaire à Ottawa à titre de professeur de français et de responsable de l'évaluation des apprenants.

Notre clientèle se compose d'employés de l'institution à qui sont dispensés des cours de français langue seconde et de français écrit. L'enseignement du français langue seconde se donne en raison de la Loi sur les langues officielles du Canada. Les cours sont gratuits et dispensés pendant les heures de travail.

Le programme de formation consiste habituellement en une série d'immersions cycliques d'un mois chacune jumelées à des cours sur base horaire (3h/semaine). (Voir l'annexe 1). Au terme de ce programme de formation, l'apprenant aura reçu environ 1 200 heures de formation.

Lors des immersions, les apprenants sont répartis selon leur niveau de compétence linguistique, leurs affinités et leur rythme d'apprentissage. Deux professeurs sont affectés à chacun des groupes: à chaque session, il y a, dans la mesure du possible, un professeur qui a travaillé avec le groupe lors de l'immersion précédente et un professeur qui est nouveau de manière à assurer le suivi dans la formation et d'y ajouter un élément de nouveauté.

Le nombre d'apprenants par groupe se répartit comme suit:

au niveau débutant: moyenne de 6/8 apprenants
au niveau intermédiaire: 4/5 apprenants
au niveau avancé: 2/3 apprenants

Quant aux cours sur base horaire, ils sont sauf exception réservés aux étudiants avancés.

Les cours de français écrit touchent aux techniques de rédaction de rapports et au français langue des affaires: ces cours s'adressent aux francophones.

Nous sommes, à l'heure actuelle, en train d'élaborer notre programme parce que nous n'utilisons pas de manière exclusive une méthode "commerciale", même si nous prenons des éléments ça et là pour les besoins de nos cours.

Notre programme comprendra trois axes: celui de la réception/production, celui de l'autonomisation, celui du contenu linguistique (fonctions, notions et suggestions de thèmes). Quant à l'approche, les professeurs ont une grande liberté pourvu que cela s'insère dans la continuité de la formation de l'apprenant.

Nous privilégions une approche qui met l'accent sur le vécu avec la langue en insistant d'abord sur des éléments de compréhension pour passer ensuite à l'expression. Nous favorisons l'utilisation de documents susceptibles d'être rencontrés dans la vie courante, des activités de rencontre et d'échanges avec des francophones. Enfin, nous tentons de personnaliser l'enseignement.

Le cadre qui s'offre à l'apprenant n'est pas celui d'une rigidité académique mais celui de l'implication et du cheminement personnel. La structure du Module de français est telle qu'elle permet l'encadrement des apprenants par des professeurs titulaires affectés à chaque département de l'institution.

Le mode d'évaluation est basé sur l'observation des comportements des apprenants au cours de chacune de leurs immersions ou cours. A la fin de chaque immersion, un bilan est fait par les professeurs et un questionnaire est envoyé à chaque apprenant. A la fin de l'année, le titulaire fait la synthèse et classe les apprenants selon leur niveau à partir d'une échelle de compétence linguistique. (Voir l'annexe 2). Tous les rapports sont pondérés et normalisés par le responsable du Module et moi-même. A la suite de cet exercice, les rapports sont envoyés aux chefs des départements et ils servent à la planification des cours de l'année suivante.

L'apprenant a aussi un rôle important à jouer dans l'évaluation. Nous lui donnons une grande part de responsabilité dans ce domaine puisque nous essayons de favoriser une autonomisation des apprenants. A chaque immersion, il fait part de ses besoins, formule des objectifs et s'évalue à la fin. Ses commentaires sont très importants pour la détermination du contenu et de la forme des cours. De plus, à la fin de chaque immersion, le Module demande à l'apprenant d'évaluer l'immersion et l'enseignement des deux professeurs.

2. L'ÉNONCÉ INITIAL ET ACTUEL DE LA PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre de mon enseignement, je fais face à plusieurs types d'attitudes et de comportements dont la constante est qu'ils semblent être différentes manifestations de résistance. A partir du moment où un apprenant prend conscience de ses résistances, on remarque chez lui une transformation plus ou moins rapide. Les personnes qui réussissent à vivre avec leurs résistances, à les assumer, modifient leurs attitudes et leurs comportements et, donc, améliorent le rythme et la qualité de leur apprentissage. Enfin, ces personnes en ressortent avec une personalité transformée.

Quant aux professeurs, leur rôle n'est ni simple ni clairement défini. Je ne crois pas que nous soyons toujours conscients de l'impact de nos gestes, ni de la perception qu'ont les étudiants de nos comportements. Parfois nous sommes perçus comme l'autorité absolue de la salle de classe, tantôt comme l'expert qui peut tout enseigner, comme le gage du succès ou la cause de l'insuccès. Ainsi, cette non-conscience de la perception qu'ont les autres peut nous conduire à poser des gestes qui suscitent ou augmentent une résistance déjà présente.

Troisième élément de la problématique, apprendre une langue c'est vivre un phénomène d'acculturation. Il est d'autant plus important et plus riche que la personne investit dans son apprentissage. Par ailleurs, ce peut être une source de frustrations telle que cela devient un obstacle insurmontable.

Au point de départ, mon objectif se situait au plan des phénomènes de résistance chez des adultes en situation d'apprentissage organisé. Il m'intéressait d'en voir la diversité, d'en identifier les causes, de trouver des moyens d'interventions parce que ces phénomènes de résistance négative agissaient comme brouilleur d'ondes dans la relation professeur/apprenant.

Aujourd'hui, au terme de cette recherche, la problématique est sensiblement la même à la nuance près que la notion de résistance m'apparaît de plus en plus fallacieuse de par sa connotation péjorative.

Mon objectif s'est neutralisé dans sa formulation et a glissé vers l'identification et la transformation de comportements et d'attitudes, tant chez le professeur que chez l'apprenant, qui nuisent au processus d'apprentissage.

La résistance n'est plus considérée comme positive ou négative, mais comme source d'information sur la situation et sur les perceptions des personnes qui la vivent.

3. L'ÉNONCÉ INITIAL DES BUTS

Cette recherche-action sur la résistance voulait aboutir à la transformation des résistances négatives en résistances positives. C'était là l'objectif final. Knowles (1978) disait que la fonction la plus importante du professeur était de créer un environnement suffisamment riche pour que l'étudiant puisse apprendre p. 56. C'est dans cet esprit que cet objectif final avait été déterminé.

Pour atteindre cet objectif final, il y avait deux objectifs intermédiaires, deux étapes à franchir.

D'abord l'observation et l'analyse des phénomènes de résistance négative. Cette étape était déjà ébauchée. C'est-à-dire que quelques cas avaient été observés et un début d'analyse avait été avancé. Cela était nécessaire pour la présentation du Mémoire I. Cette étape avait pour objectif de recueillir des éléments de la résistance négative et de sa transformation chez certains de mes étudiants. C'était aussi l'occasion de parfaire le cadre théorique, de l'enrichir, de l'étayer. Enfin à la lumière de la théorie, analyser les éléments recueillis et identifier les causes

d'apparition et de transformation des résistances négatives en résistances positives et de leurs effets sur l'apprentissage.

Le deuxième objectif intermédiaire consistait à élaborer à partir de cette analyse un schéma d'intervention pouvant servir à la compréhension et à la transformation de la résistance négative en résistance positive. C'était là le coeur de la recherche-action.

Que devait comprendre ce schéma? Essentiellement des outils d'intervention et d'analyse pour l'apprenant et le professeur.

a) Une grille d'observation et d'identification des phénomènes de résistance négative. Cette grille devait établir les différents éléments à observer et permettre au professeur une rapide identification et être construite, sous toutes réserves, sous la forme de questions auxquelles se serait ajoutée une grille d'interprétation.

b) Une grille d'auto-analyse pour l'étudiant lui permettant de se faire une idée plus précise du problème. Cette grille devait être accompagnée d'un 'mode d'emploi' portant sur l'analyse des résultats et de références.

c) Une grille d'auto-analyse pour le professeur. Avoir conscience de son comportement et de la manière dont il est perçu par les autres n'est pas le lot de tous. Cette grille devait permettre au professeur d'établir les faits et de les analyser.

d) Des activités permettant de verbaliser la résistance. Comment aborder ce sujet avec une personne dont le problème est qu'elle ne veut pas en parler. Cette liste d'activités serait demeurée ouverte.

e) Enfin, un modèle de feuille de route permettant de suivre à la trace l'évolution de la résistance chez les étudiants et des changements de comportement chez le professeur.

Ces outils devaient permettre une meilleure approche des résistances négatives, d'en diminuer l'intensité, et donc les effets, et d'accélérer leur transformation en résistance positive.

2. LE CADRE THÉORIQUE

1. INTRODUCTION

Le traitement accordé à la notion de résistance en éducation est révélateur à la fois de nos croyances pédagogiques et un indice de notre pensée pédagogique.

Le cadre théorique s'inspire largement de la Gestalt. Ce choix s'est d'abord fait à l'étude de la théorie de la Gestalt et s'est confirmé tant dans la revue de la littérature que dans les expériences que j'ai vécues.

Il se divise en deux parties. D'abord, une revue de la littérature d'inspiration non-humaniste ou non-gestaltienne introduit le chapitre et c'est suivi d'une définition de la résistance à la lumière de la Gestalt.

Cette définition de la résistance est élaborée en parallèle avec les définitions de l'apprentissage, de l'apprenant et du professeur. Ceci dans le but de rendre le système de définitions plus organique et intégré. J'ai délibérément exclu toute référence à la didactique des langues et aux approches qui prévalent dans ce domaine parce que mon propos se situe au plan de la résistance quelle que

soit la méthodologie ou l'approche utilisée dans l'enseignement des langues. D'autant plus que, dans le cadre de notre travail, le professeur est autonome et libre quant au choix de l'approche utilisée dans la salle de classe.

2. LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

La notion de résistance au changement est présente dans le domaine de l'éducation, de la psychologie, de la psychiatrie, etc. Beaucoup de livres, de manuels mettent les professeurs en garde contre ces phénomènes qui apparaissent chez leurs étudiants. Voyons quelques-unes des définitions.

English & English (1974) nous offrent les définitions suivantes. "Opposition offered by one person to the others, suggestions or actions of another" p. 460. Ils parlent aussi de "conscious resistance" et de "unconscious resistance". Ils nous renvoient au terme "Negativism: The tendency to resist suggestions from another person; persistant refusal without apparent or objective reason, to do as suggested" p. 340. On nous renvoie également au terme "Contrasuggestibility" qui se définit comme "The tendency of a person to adopt an opposite attitude or action from that suggested to him by another" p. 120. Enfin l'article "Defence" est également très élaboré. Entre autres, on

énumère des formes que cela peut prendre: "rationalisation, projection, over-compensation, undoing, reaction-formation symbolization" p. 140.

Quant à Mialaret (1979), il précise que: "Il faut comprendre, ici, que la notion de résistance est de l'ordre de l'inconscient et correspond aux structures élaborées, secondaires de la personnalité et non pas à quelque chose de parasite ou de surajouté" p. 391.

Chez Lafon (1979) la résistance se confond avec le mécanisme de défense; "Tous les moyens essentiellement inconscients élaborés pour se prémunir" p. 262.

Chez Anzieu et Martin (1973) on définit le phénomène de résistance au changement comme suit: "Réduire les forces d'opposition au changement plutôt que d'accroitre les forces de pression en faveur du changement" p. 181. L'origine de la résistance pouvant être 1) "La collectivité à l'intérieur de laquelle on souhaite instaurer le changement", 2) "Les individus eux-mêmes d'une part à cause de l'inertie inhérente de la nature de chaque homme" et "d'autre part, (à) l'anxiété engendrée par la perspective de changement". 3) "D'autres encore dépendent de l'interaction dans le groupe (uniformisation des performances individuelles et la solidarité)" pp. 181-182.

Chez Mucchielli (1972) au chapitre des Caractères généraux de la mentalité des adultes, il est écrit: "A ce réalisme... s'associent des handicaps de plus en plus sévères avec l'âge... - la plasticité du Moi, ses pouvoirs d'adaptation quasi-illimités se rétrécissent, et, à la place, un certain équilibre défensif s'installe; les résistances au changement se font de plus en plus fortes" p.10. Plus loin, il ajoute:

> Une résistance au 'retour à l'école' se manifeste suffisamment souvent pour mériter une attention spéciale. Certes, quelques adultes retrouveront sans difficultés les attitudes d'antan, mais la plupart résistent au système parce qu'il évoque des souvenirs désagréables, parce qu'il porte en lui une menace d'évaluation ou de sanction, ou tout simplement parce qu'ils espéraient bien en avoir fini avec l'école et désirent maintenant être traités autrement qu'en enfants, en adolescents, ou même en étudiants. p. 12.

Deux éléments ressortent, entre autres, de ces définitions. D'abord que la résistance est associée à un phénomène négatif ou à une intention négative et, ensuite, qu'elle semble univoque et se situer au niveau de l'apprenant. On ne parlera que très rarement de la résistance au niveau des professeurs, la formation étant considérée comme un mouvement allant du professeur vers l'apprenant; on verra plutôt des techniques, des trucs pouvant être utilisés en salle de classe. Les professeurs sembleraient exempts de cette 'tare'.

Une dernière remarque d'ordre général pour dire que la résistance est une notion moins développée dans la littérature que d'autres notions. Faire peu de place à la notion de résistance, ou même la traiter avec préjugé, c'est soit croire que c'est secondaire, soit considérer que c'est un tabou. C'est la raison pour laquelle il se trouve que les définitions données plus haut sont biaisées et incomplètes même si elles proposent des éléments qui, pris un à un, sont intéressants.

3. LES ÉLÉMENTS ESSENTIELS

3.1. L'apprentissage

Avant toute chose, j'aurais tendance à faire mienne la liste des points d'accord des théories de l'apprentissage établie par Hilgard (1956) pp. 486-487 et résumée ci-aprés.

a. Dans la décision d'apprendre quelque chose les capacités de l'individu sont très importantes.

b. L'apprenti motivé apprend plus facilement.

c. Une motivation excessive (anxiété) est moins efficace qu'une motivation moyenne surtout dans des tâches à indice de discrimination élevé.

d. Pour l'apprentissage, le joug de la récompense (succès) est préférable au joug de la punition (échec).

e. Pour l'apprentissage, la motivation intrinsèque est préférable à la motivation extrinsèque.

f. La tolérance à l'échec vient d'une accumulation du succès qui compense pour l'échec.

g. L'individu a besoin de se pratiquer dans la fixation d'objectifs à réaliser.

h. L'histoire personnelle de l'individu, par exemple sa réaction à l'autorité, peut accélérer ou freiner son habileté à apprendre d'un professeur donné.

i. Une participation active de l'apprenti est préférable à une réception passive.

j. Le matériel et les tâches signifiants facilitent l'apprentissage.

k. La pratique répétée favorise le développement d'habiletés et d'automatismes.

l. La connaissance de la performance, de ses erreurs, de ses résultats aide l'apprentissage.

m. Le changement de tâches et les tâches variées sont bénifique: pour l'apprenant dans la mesure où il voit une lui-même.

n. La rétention est meilleure si les rappels sont bien espacés et bien distribués.

Ayant ces éléments en tête, l'acte d'apprendre peut se définir de deux points de vue: du point de vue de l'observateur et du point de vue de l'apprenant qui vit cet apprentissage.

En tant qu'observateur il est possible de voir qu'une personne a appris 'quelque chose' en jugeant des résultats: nouvelles habiletés motrices, langagières, logiques, attitudinales, etc. Sans craindre de trop se tromper, l'on pourrait tenter la définition suivante: un cycle d'apprentissage est réputé être terminé lorsqu'il y a changement, c'est-à-dire lorsqu'un degré supérieur de compétence et de performance est atteint et est maintenu sans restreindre les capacités de la personne et sans la nécessité d'un apport extérieur pour le maintenir.

Donc, nous jugeons de l'extérieur, à partir de ce qui est visible et observable. C'est pourquoi les programmes de formation sont une séquence d'objectifs observables et prévisibles. Il est difficile de juger d'objectifs dont la formulation prête à interprétation parce qu'équivoque, c'est-à-dire à plusieurs sens.

Au plan de l'apprenant, il y a quatre éléments qui aident à cerner l'apprentissage. C'est d'abord croire et découvrir que tout est possible; qu'il est possible d'apprendre, de se changer, de trouver. L'apprentissage est un acte de création.

Deuxième élément, pour créer, pour apprendre, il faut détruire ce qui est en soi, ce qui existe. Cette idée a été élaborée entre autres, par Perls et d'autres par la suite

en ont aussi traité: "Before we can assimilate anything, some degree of destruction (destructuring) is necessary... the destruction permits the organism to absorb selectively according to its own need" Harman (1974) p. 179.

Bien que cet article ait été écrit du point de vue de la psychologie, il s'applique à l'apprentissage quel qu'en soit le type d'apprentissage. On peut aussi rapprocher cette citation d'un texte de Bachelard: "Pour créer, il faut un esprit négateur et un esprit créateur".

Apprendre c'est choisir et intégrer: choisir ce que l'on apprend, choisir de conserver ou de rejeter, c'est opérer un choix parmi toutes les informations qui nous bombardent. C'est grâce à cette sélection que l'on peut former une figure sur le fond général des connaissances qui s'offrent à nous quotidiennement. C'est de cette façon que l'on passe d'un stade inférieur à un stade supérieur sur la spirale de l'apprentissage. Ce n'est pas la simple addition mathématique de connaissances et d'habiletés, c'est la transformation de ces connaissances et de ces habiletés en un niveau supérieur de connaissances et d'habiletés.

Le troisième élément, c'est qu'il faut prendre des risques pour apprendre: risque de se tromper, d'être déçu, d'être satisfait, etc. L'étymologie latine du mot implique un mouvement vers, l'action de saisir quelque chose. Il faut

croquer la pomme pour en goûter toute la saveur. La Gestalt a fait de cet élément une des clés de la croissance. "Risk taking is central to the growth process. People who are unwilling to take risks are choosing to deaden and dull themselves; they become static and zombie like". Harman (1975) p. 366.

En éducation, la passivité, l'inertie a rarement été gage de succès et de progrès. Apprendre c'est se risquer à se transformer.

Enfin, le quatrième élément qui est intimement lié au fait de prendre des risques, c'est l'implication c'est-à-dire être présent et en contact avec les personnes, les objets et les situations dans l'environnement. L'implication c'est la matérialisation de la motivation et une des mesures d'un climat favorable à l'apprentissage.

Enfin, j'ajouterais une dimension sociale à l'apprentissage. La culture d'un milieu donné influence le comportement des apprenants tant par rapport au quoi faire qu'au comment le faire. Connaissant les règles de conduite d'un milieu donné, on peut mieux comprendre les comportements des différents agents. Les ouvrages de Dailey (1984), Hass (1974) et Knowles (1978) fournissent de bonnes explications de ce phénomène.

Tout en gardant en mémoire ce qui précède, j'aimerais proposer le modèle suivant du cycle de l'expérience, tiré de la Gestalt (figure 1). Apprendre, c'est vivre une expérience de contact avec l'environnement.

Le cycle commence au niveau de sensations: les sens extéroceptifs (la vue, l'ouie, l'odorat, etc.) et les sens proprioceptifs (les organes internes, kinesthésiques: la position du corps,...). Nous éprouvons des sensations du fait même que nous vivons mais la force de l'habitude émousse nos sens de sorte que nous éteignons ou ignorons certaines sensations; ce qui fait apparaître 'merveilleuses ou effrayantes' les sensations nouvelles que nous éprouvons.

Des sensations nous allons à l'éveil, à la prise de conscience. Notre attention se fixe sur quelque chose; il se fait une figure sur le fond tant à l'intérieur de soi (sens proprioceptifs) qu'à l'extérieur de soi (nos sens) ou dans notre pensée (aux images déjà formées).

A mesure que l'on prend conscience, c'est-à-dire qu'on comprend ce qui se passe, nos énergies se mobilisent en vue de réagir, on évalue les possibilités, on choisit les moyens. C'est ce qui nous fait passer à l'action.

Vient ensuite le contact qui amène la transformation, l'intégration d'un élément de l'environnement. Peu à peu l'intensité diminue jusqu'à

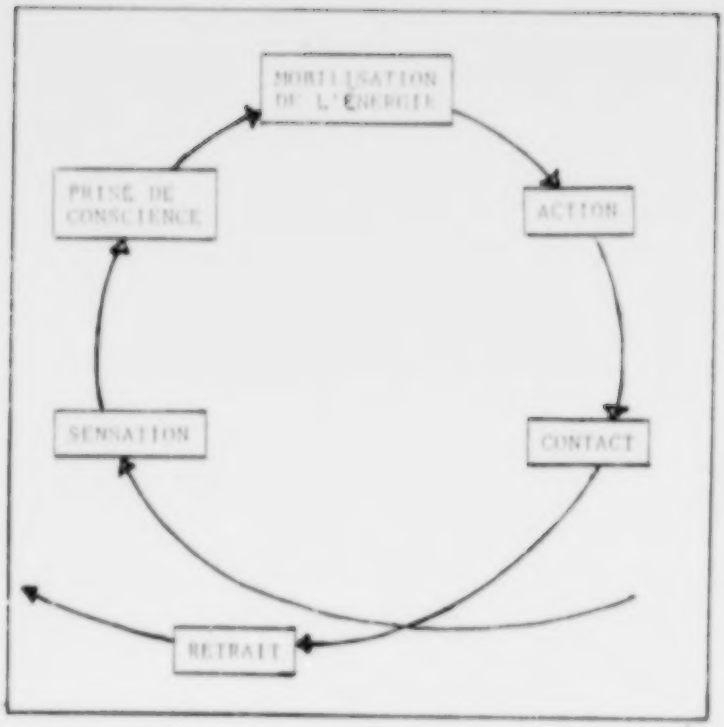


Figure 1 Le cycle de l'expérience

disparaître et puis c'est le retrait au moment où nos besoins sont satisfaits. Prenons comme exemple une personne qui a faim: Elle éprouve un 'creux' dans l'estomac, elle est moins concentrée à son travail, elle salive à l'idée de manger, elle sait que si elle ne mange pas elle aura mal à la tête; elle consulte sa montre, il est midi, donc c'est l'heure de manger; elle abandonne son travail et se dirige vers le réfrigérateur et prend de la nourriture; à la vue de la nourriture elle salive davantage et se met 'en appétit'; elle mange: elle ingère des aliments qui vont se transformer en glucides, en lipides, en protéines, etc...; après un certain temps, sa faim diminue et elle mange avec moins d'avidité; elle s'arrête de manger car elle sait qu'elle peut être malade si elle mange trop; sa faim initiale disparaît et son intérêt pour la nourriture également; et, elle est attirée de nouveau par son travail...

Ce cycle de l'expérience, c'est celui qui se vit autant dans la vie physique que dans les expériences d'apprentissage. Nous verrons plus loin comment ce cycle peut être perturbé par des manifestations de résistance.

En résumé, l'apprentissage se définit comme un changement, plus ou moins signifiant selon l'importance qui y est accordé; c'est également la découverte que le changement est possible, à condition de bien vouloir choisir ce dont

nous avons besoin, d'oser prendre des risques et de s'impliquer. Cependant nous risquons d'être limité par ce qui est admis comme étant la norme dans notre milieu.

3.2. L'apprenant

Depuis les travaux de Knowles (1978), de Kidd (1973) et d'autres, les paramètres de l'apprenant adulte ont été assez bien cernés. Tout en tenant compte de cette vaste littérature, j'aimerais préciser quelques points qui m'apparaissent importants. L'apprenant adulte apporte avec lui son expérience et celle-ci peut autant accélérer que freiner son apprentissage. De même, les motivations de l'adulte jouent un rôle fondamental; c'est souvent la foi qui déplace des montagnes. Mais, comme plusieurs auteurs le remarquent, une motivation excessive est nuisible et paralyse les capacités de l'individu. Mucchielli (1972) reprend la loi suivante dans son livre; "L'acquisition croît proportionnellement à l'intensité de la motivation jusqu'à un certain degré au-delà duquel elle décroît" p. 74 De sorte qu'une motivation non-excessive est préférable et conduit généralement à de meilleurs résultats, (figure 2).

L'intensité de la motivation est parfois liée à la réussite et à l'échec, à comment sont perçus la réussite et l'échec, à la valorisation de la réussite dans son milieu.

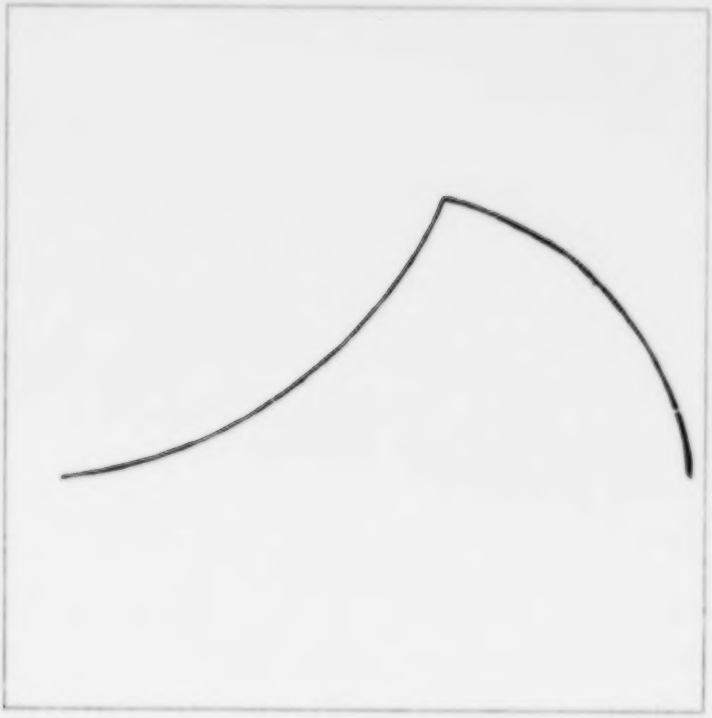


Figure 2 Le rapport entre la motivation et l'acquisition

Cependant, nous savons que plus une personne a la chance d'obtenir de bons résultats, mieux elle est armée pour subir un échec. L'échec ne la remet pas continuellement en cause.

Deux éléments me semblent encore plus fondamentaux et touchent l'attitude de l'apprenant. En premier lieu, il faut considérer que l'apprentissage est un processus continu et qu'il est de plus en plus impérieux dans notre société d'apprendre à apprendre. Autrement dit, apprendre à vivre le changement, à ne pas cantonner l'apprentissage dans des formes académiques, scolaires. Ce qui tend à démontrer ceci, c'est que les personnes qui n'ont jamais cessé d'apprendre éprouvent beaucoup moins de difficultés à se concentrer, à mémoriser, que souvent leurs résultats sont atteints plus rapidement, que la durée d'apprentissage est moins longue et, surtout, elles développent une connaissance de leur façon d'apprendre.

Deuxièmement, c'est que l'état d'esprit, l'état d'âme de l'apprenant se doit d'être en éveil, en prise de conscience, en contact avec son environnement. L'apprenant qui est présent à son apprentissage, à l'objet d'apprentissage absorbe beaucoup plus que la personne qui ne l'est pas. Cette disposition a de nombreux pré-requis comme la motivation, l'importance accordée à ce que l'on fait, etc. C'est la matérialisation dans un comportement de tout ce qui ne se mesure pas. Seul l'apprenant est en mesure d'apprendre

et c'est pour cette raison qu'il doit être au coeur de son apprentissage. "Il est important qu'une personne apprenne à valoriser et à jouir du mouvement et de la trajectoire fluide de sa croissance (apprentissage)" Zinker (1981) p.

3.3. Le professeur

Le professeur - facilitateur, catalyseur, leader, aidant, ressource - autant de vocables qui le caractérisent, qui le définissent dans ses différentes fonctions. Knowles (1978) dit de sa fonction générale:

> To create a rich environment from which students can extract learning and then guide their interaction with it so as to maximize their learning from it. p. 51

parce que toujours selon lui

> ... the quality and the amount of learning is therefore clearly influenced by the quality and the amount of interaction between the learner and his environment and by the educative potency of the environment. p. 51

On retrouve des définitions similaires en Gestalt: "Teaching - according to a common definition is an act of structuring or providing experiences that bring about change in a anticipated direction" Brown (1970) p. 210.

Le professeur doit aussi 'savoir' utiliser certaines habiletés d'animateur qui ont trait au processus du groupe, au cycle de l'expérience, à l'à propos, posséder certaines caractéristiques personnelles. En annexe (3), chacun de ces chapitres est illustré par une liste d'habiletés. Je me limite volontairement ici à l'identification des têtes de chapitre pour ne pas alourdir le cadre théorique. Je vous réfère également au tableau de Knowles (1978) reproduit en annexe (4) sur le travail de l'enseignant.

3.4. La résistance

3.4.1 En général

De façon phénoménologique la résistance se définit ainsi

> "(C') est une notion qui suppose une observation de mon état d'hésitation. Bien qu'on puisse, de l'extérieur, me percevoir comme résistant à un comportement, à une idée ou à une attitude quelconque, mon expérience personnelle est celle d'une action en vue de préserver, maintenir et développer mon intégrité personnelle. Et ce qui, dans une observation superficielle, peut apparaître aux yeux de l'observateur comme une hésitation fortuite à changer, peut consister pour moi une crise intérieure importante, une lutte pour ma survie" Zinker (1981) p. 58.

Si j'adopte d'emblée cette définition, c'est parce qu'elle m'apparaît dépourvue de préjugés ou de procès d'intention. A cette définition de base, j'aimerais greffer quelques éléments périphériques.

Un des premiers éléments, c'est que la résistance se manifeste autant de façon "positive que de façon "négative" et à la limite de façon pathologique. La résistance dite "positive" est le fait d'une personalité intégrée; c'est ce que Perls appelle la "psychic teeth" de la personalité. Ceci rejoint la notion de résistance vitale en biologie, c'est-à-dire la capacité d'un organisme à se maintenir en vie ou, en électricité la propriété d'un corps, d'un conducteur à laisser passer le courant plus ou moins facilement. La résistance est une propriété, une faculté, une capacité de notre frontière psychologique et physique. C'est ce qui nous permet de rester nous-mêmes, d'être critique à ce qui vient de l'extérieur, d'être vivant et présent. C'est la qualité de nos frontières.

Au plan de l'apprentissage, la résistance "positive" c'est ce qui permet la différenciation de l'autre. C'est l'implication totale de la personne tout en conservant son identité propre. La perte de cette identité serait de la confluence, c'est-à-dire la négation de soi où il n' y aurait pas de heurts, de chocs, de rencontres entre l'apprenant et son environnement. Cet aspect "positif" de la

résistance est souvent perçu comme "négatif". Les personnes qui ont une forte personalité offrent quelquefois cette image d'une grande assurance, d'une grande confiance en soi ce qui peut déclencher chez les autres un sentiment d'infériorité ou d'écrasement.

Par ailleurs, en salle de classe, un groupe d'apprenants présentant des personalités critiques peuvent réaliser de meilleurs apprentissages dans la mesure où le professeur peut en faire tout autant et créer un environnement favorable à l'éclosion d'échanges et de changements. La mobilisation d'énergie de cette résistance "positive" permet d'avancer en direction d'un objectif que l'on veut atteindre. Il y a harmonie intra et interpersonnelle; la résistance "positive" c'est l'harmonie dans l'affirmation de soi.

D'un autre côté, il y a toute une gamme de résistances négatives qui vont de l'hésitation à la pathologie. Ainsi, par exemple, l'apprentissage qui impliquerait un changement dans l'organisation ou dans la perception du Moi pourrait être ressenti comme menaçant et on aurait tendance à y résister.

Ces changements d'organisation ou de perception, nous les vivons partagés entre nos diverses polarités dont "Une de nos polarités fondamentales dans notre existence est

résistance est souvent perçu comme "négatif". Les personnes qui ont une forte personalité offrent quelquefois cette image d'une grande assurance, d'une grande confiance en soi ce qui peut déclencher chez les autres un sentiment d'infériorité ou d'écrasement.

Par ailleurs, en salle de classe, un groupe d'apprenants présentant des personalités critiques peuvent réaliser de meilleurs apprentissages dans la mesure où le professeur peut en faire tout autant et créer un environnement favorable à l'éclosion d'échanges et de changements. La mobilisation d'énergie de cette résistance "positive" permet d'avancer en direction d'un objectif que l'on veut atteindre. Il y a harmonie intra et interpersonnelle; la résistance "positive" c'est l'harmonie dans l'affirmation de soi.

D'un autre côté, il y a toute une gamme de résistances négatives qui vont de l'hésitation à la pathologie. Ainsi, par exemple, l'apprentissage qui impliquerait un changement dans l'organisation ou dans la perception du Moi pourrait être ressenti comme menaçant et on aurait tendance à y résister.

Ces changements d'organisation ou de perception, nous les vivons partagés entre nos diverses polarités dont "Une de nos polarités fondamentales dans notre existence est

celle de l'opposition entre la stabilité et le changement, entre le besoin de savoir et la crainte du savoir" Zinker (1981) p. 59.

On pourrait dresser une liste de comportements qui sont autant d'obstacles que nous dressons (ou qui se dressent) entre nous et l'apprentissage: la crainte de l'échec, la myopie face aux ressources disponibles, une trop grande certitude, se soustraire à la frustration, être prisonnier de ses habitudes, la crainte de l'inconnu, le besoin d'équilibre, avoir les sens émoussés, les préjugés, l'étroitesse d'esprit, etc...

Les raisons de résister, outre le fait qu'elles soient liées à des polarités fondamentales, sont le fait de choses qui sont importantes pour soi tant par rapport à nous-mêmes que par rapport au groupe auquel nous appartenons. Dans ce dernier cas, de nombreuses études dont celles de Lewin (1974) ont démontré que "Les individus qui appartiennent à un groupe sont en général profondément affectés par les normes de ce groupe" p. 183.

Les résistances peuvent être le fait de situations inachevées. Cette notion est très importante en Gestalt; c'est une situation qui se termine avant que l'on ait épuisé ou fait tout ce qu'on voulait faire. Il y a une interruption

dans le cycle de l'expérience (figure 1); c'est-à-dire l'action s'arrête, se fixe à une des phases du cycle sans être capable de poursuivre l'expérience jusqu'au bout.

> La personne qui empêche ses sensations de pénétrer le champ de la conscience recourt à la répression... La personne qui interrompt le cycle entre la prise de conscience et la mobilisation de l'énergie est au prise avec un mécanisme d'introjection... Celui qui scinde action et énergie est rétroflecteur... La personne qui coupe son action du contact qui devrait en découler est victime d'une sorte d'isolation par rapports à ses émotions... Lorsqu'une personne se sent incapable de retomber sur ses pattes pour reprendre contact elle est en état de dissociation" Zinker (1981) pp. 141-142.

Dans les rapports apprenant/professeur, il y a cinq formes de résistances qui se manifestent particulièrement.

L'introjection qui est une interruption entre la prise de conscience et la mobilisation de l'énergie; c'est le fait d'une personne qui accepte tout, qui n'a pas d'esprit critique. Tout ce qui est négatif, toute l'énergie est refoulée en elle; c'est la négation de son propre jugement, c'est rejeter toute la responsabilité à l'extérieur et donc, il n'y a aucune implication. "Je devrais faire ceci..." est une des phrases types de l'introjection.

La rétroflexion c'est agir sur soi pour endormir ce qui se passe. Ce sont les colères dans la tête. C'est s'infliger à soi-même ce que l'on voudrait faire aux autres.

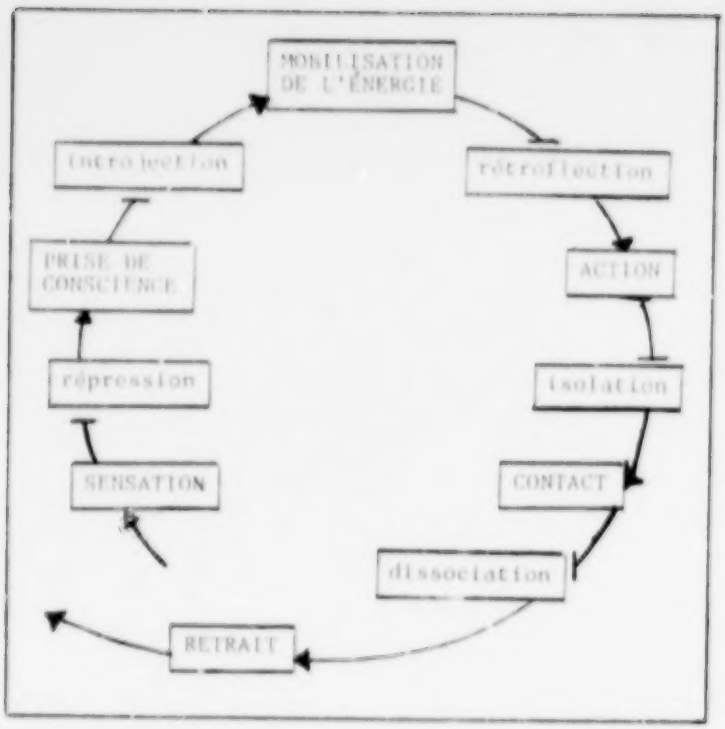


Figure 3 Les interruptions du cycle de l'expérience

On ne passe jamais à l'action. Toute l'énergie est canalisée vers soi, vers l'intérieur par crainte de laisser voir ses sentiments qu'ils soient bienveillants ou négatifs. La personne vit sur ses propres réserves énergétiques parce qu'elle n'échange pas avec l'extérieur. Il peut y avoir cependant certains aspects positifs: "Il y gagne en indépendance et en auto-suffisance. Il peut faire mieux pour lui que n'importe qui d'autre, il jouit d'une grande intimité et il développe davantage ses capacités et talents personnels" Zinker (1981) p. 148.

La projection c'est la résistance des fantasmes. L'on projette plus sur le phénomène que le phénomène donne de l'information. Cela aide à réduire notre anxiété face à ce qui se passe de mystérieux en nous. Tout est expliqué à partir de quelque chose qui se situe dans l'environnement. Certaines projections sont le fait d'activités 'normales'. Ainsi les mots projettent notre pensée, l'expression artistique est une métaphore de notre observation; la projection consciente empathique est reliée au fait de sentir le mal de l'autre. Cependant la projection inconsciente peut causer toutes sortes de problèmes puisque notre intention n'est pas consciente mais incontrolée, cela pouvant aller jusqu'à des pathologies graves.

La déflection c'est l'impossibilité d'avoir un contact, c'est la personne carapace, celle qu'on ne parvient pas à atteindre, c'est celle qui se cache, celle qui change de sujet de conversation lorsqu'elle se sent sur le point d'être en contact. Cela se traduit également dans les gestes. Au lieu de faire ce que l'on a à faire, on se lance dans toutes sortes d'à côté, dans des distractions pour ne pas être au premier plan, pour ne pas se faire juger ou être ridiculisé par les autres. Cela a pour effet de canaliser notre énergie sur une voie de garage.

La confluence, c'est une parade dont les effets sont les mêmes que ceux de la déflection. On efface toute frontière entre deux personnes au point qu'elle n'en forme plus qu'une. C'est l'absence de contact par surabondance de contact. C'est cultiver le neutralisme social comme une vertu, c'est la peur de déplaire, la peur de la confrontation, la socialisation même plate et vide à la place de la solitude, la monochromie plutôt que la diversité et l'inaction plutôt que l'action. C'est le caméléon social.

Tous ces comportements empêchent la personne de parvenir à un contact entier avec la réalité. Trois éléments sont importants à connaître: a) les sphères d'activités de

la personne où se manifeste cette résistance, b/ comment se manifeste la résistance et c/ la signification de la résistance.

3.4.2 Chez le professeur

En ce qui a trait au professeur, tout ce qui a été dit plus haut s'applique également à ce dernier. De manière différente toutefois parce qu'il est perçu et se perçoit en fonctions d'autorité pédagogique et administrative. Ballotté d'une théorie à l'autre, d'une pratique pédagogique à l'autre, le professeur se sent parfois mal à l'aise, déséquilibré, dépourvu lorsque les réactions des apprenants ne sont pas celles qu'il avait excomptées.

Agent de changement par besoin, mais conservateur de nature, il se heurte souvent aux désirs et aux refus de ses collègues. Coincé entre la classe qu'il ne 'contrôle' plus et son bureau où il est assiégé, il plonge parfois dans la routine 'low-profile' évitant les conflits, et se contentant de survivre. Il décroche de son enseignement, s'entoure de petites 'philos' et se carapace dans l'anonymat.

Malgré la caricature, n'est-ce pas cela qui se vit régulièrement? N'est-ce pas là, aussi, une coupure quelque part dans le cycle de l'expérience.

La solution se trouve dans l'action, c'est-à-dire d'entreprendre un processus d'identification et de résolution de problème. Peut-être qu'il est possible qu'il n'y ait pas de solution mais au moins le professeur, par sa démarche, pourra faire un choix conscient. Si, au contraire, une solution existe, il pourra résoudre en tout ou en partie le problème, trouvera un 'modus vivendi' et jouera à nouveau et pleinement le rôle de personne-ressource. L'important, c'est d'une part de ne pas se croire sans résistances, sans côtés négatifs, et, d'autre part, d'a-moraliser nos conceptions de la résistance.

4. LE RÔLE DU PROFESSEUR FACE À LA RÉSISTANCE

La résistance est liée à une "peur" - réelle ou imaginaire - ou une volonté de ne pas agir et ceci se traduit physiquement. Le blocage psychologique se traduit par un blocage physique qui empêche toutes possibilités d'action.

C'est donc par l'observation du comportement beaucoup plus que par les paroles que l'on peut percevoir la résistance dont les effets sont négatifs. En salle de classe, la simple expérience nous apprend qu'on décèle beaucoup plus dans les attitudes et les comportements que

dans le verbal. Une personne qui affirme que tout va bien alors qu'elle est totalement repliée sur elle-même, ressemble à une autruche avec la tête dans le sable.

Face à de tels comportements, il convient d'analyser le rôle du professeur à la lumière des définitions de la résistance; car, c'est lui qui pose le diagnostic de résistance.

Une des premières attitudes à développer c'est celle de la neutralité bienveillante qui consiste à ne pas poser de jugement bon ou mauvais avant d'avoir observé le phénomène. Il s'agit d'observer ce qui génère le plus d'énergie (ou le moins), d'essayer de dégager ce qui fait figure.

Suite à l'observation (qui en fait se poursuit sans cesse), c'est de confirmer, d'affirmer la validité de la résistance de permettre à l'apprenant de vivre sa résistance sans la questionner, sans interpréter les sentiments des autres. Le rôle du professeur est d'amener à la conscience de la résistance et non pas d'assurer le rôle de la résistance.

La conscience de la résistance - de son objet et de sa forme - donne la possibilité de travailler sur cette résistance et sur sa cause. C'est le premier degré de la transformation de la résistance à effets négatifs en

résistance à effets positifs: c'est le déblocage de l'énergie et l'utilisation de l'énergie à des fins créatrices. C'est ainsi que la résistance peut avoir des effets bénéfiques à la fois pour l'étudiant, le groupe et le professeur. Par exemple, un professeur modifiera le programme de son cours, les objectifs, la méthode; il y aura une meilleure atmosphère dans le groupe, chacun se sentira plus à l'aise parce que tout le groupe sera conscient de ce qui se passe, même si ce n'est pas complètement réglé. Ce sont des signes qu'il faut savoir saisir. On peut corriger une situation en identifiant les symptômes que sont les manifestations de résistance; ce sont souvent le signe de problèmes plus profonds qui ne sont pas toujours dus aux étudiants seuls. Il importe donc de bien comprendre la signification de ces attitudes et comportements. Dans le cas contraire, le problème s'aggrave ou la solution est à tout le moins retardée.

La façon d'aborder un problème de résistance est très délicate et il n'y a pas de recettes magiques. Cependant certaines précautions sont nécessaires si l'on veut éviter d'aggraver le problème. En voici quelques-unes:

- Rassurer l'apprenant de la confidentialité des discussions que l'on a avec lui. C'est fondamental si l'on veut qu'une relation se construise dans la confiance. La résistance c'est se réfugier en soi, c'est bloquer toute son

énergie, c'est refuser tout contact. Un climat de confiance et de détente abaisse ou en tout cas n'augmente pas le degré de résistance.

- Deuxième élément, attendre que l'apprenant soit prêt à parler de ce qui le préoccupe, qu'il soit prêt à dire des choses.

- Faire attention à ne pas devenir le centre de résistance par ses actions ou ses paroles.

- Permettre à l'apprenant de dégager le thème. C'est-à-dire ce qui relie les choses, ce qui caractérise quelqu'un ou quelque chose. Le thème mobilise habituellement beaucoup d'énergie donc on peut l'observer par plusieurs actions qui se répètent. Dégager le thème permet et à l'apprenant et au professeur de travailler sur quelque chose d'essentiel; il permet ainsi une intervention globale, unifiée et intégrée.

- Se souvenir que ce qu'une personne n'aime pas chez les autres ou dans des situations est toujours une partie d'elle-même qu'elle rejette. Les polarités sont acceptées lorsqu'elle sont intégrées.

- Enfin permettre de vivre la résistance sans qu'il soit nécessaire d'en trouver toutes les justifications.

Ce processus de transformation vise l'intégration des polarités chez l'apprenant, c'est un moyen de croissance, d'apprentissage autant pour l'apprenant que pour le professeur et c'est l'expérience de vivre dans le moment présent et la chance de trouver une solution aux problèmes qui nous préoccupent.

3. LA MÉTHODOLOGIE

Le processus de recherche s'est déroulé en quatre étapes: la conception du cadre théorique, l'observation et l'analyse, le schéma d'intervention et le rapport final.

1. LES FONDEMENTS DE LA DÉMARCHE

J'ai d'abord entrepris une revue de la littérature sur la résistance afin de clarifier ce concept et de connaître ce qu'en disaient les auteurs, même si je savais que je m'inspirerais de l'approche gestaltiste. J'y avais trouvé là une organisation de pensée séduisante qui correspondait à l'esprit de mon projet.

L'approfondissement de la Gestalt s'est fait à partir de lectures et par le biais de cours; ceci confronté à la problématique m'a permis une redéfinition de l'hypothèse énoncée dans le projet initial. Cet aspect d'étude s'est poursuivi tout au long de la recherche.

2. L'OBSERVATION ET L'ANALYSE

Une étape préliminaire à l'élaboration des outils était d'aller chercher le plus d'informations possible. Ces informations touchaient l'étudiant et le professeur dans ce qu'ils perçevaient les uns des autres.

Comment recueillir ces données? Chaque étudiant-cas a eu un dossier contenant des informations objectives d'indentification (nom, âge, scolarité, travail, etc...) et des données sur son comportement. Ces dossiers sont strictement confidentiels; pour les fins du rapport les étudiants ont été identifiés par des numéros.

Les données sur le comportement et les attitudes viennent de quatre sources. D'abord de l'observation en salle et de la consignation quotidienne des faits. Il a été relaté tout comportement où l'apprenant manifestait sa présence de façon négative.

Deuxièmement, à la fin de chaque immersion, un bilan est fait par les apprenants et les professeurs. Ce bilan de groupe jette un éclairage plus global sur ce qui s'est passé durant l'immersion. Les différentes perceptions sont confrontées les unes aux autres.

Troisièmement, un questionnaire est envoyé par le Module à chaque étudiant après chaque immersion. Ce questionnaire officiel recueille les impressions des étudiants sur l'organisation du cours et sur le travail du professeur.

Quatrièmement, par des entrevues. Je me proposais d'interviewer les étudiants qui ont transformé ou commencé à transformer leurs résistances. Pour réaliser ces entrevues, je me suis servi d'éléments provenant des trois autres sources d'information. J'ai aussi interrogé des professeurs au sujet de ces étudiants et du comportement qu'ils ont adopté face à eux.

Une fois les données compilées, elles ont été analysées à la lumière du cadre théorique afin de dégager les principaux éléments constitutifs de la résistance, les causes rencontrées au sein du Module et les facteurs qui ont permis la transformation de la résistance chez certains étudiants.

Le problème méthodologique que je risquais de rencontrer c'était celui de la validité des observations. On sait que l'observation d'un comportement en salle de classe conduit à sa transformation. Observer, c'est déjà transformer. C'est pour cette raison que j'ai choisi d'utiliser quatre sources d'information. Si les mêmes faits

étaient corroborés par quatre sources différentes, il y avait de fortes chances que ces faits puissent être tenus pour véridiques.

Cette partie de l'observation et de l'analyse à constitué le Mémoire III.

3. LE SCHÉMA D'INTERVENTION

Les outils que je me proposais de fabriquer, ont été réalisés à partir du cadre théorique et des observations du Mémoire III. Mon intention était de construire des outils simples à l'usage, efficaces quant au rendement et applicables dans mon milieu de travail par tous les intervenants. Les mémoires IV et V ont servi à la construction de ces outils.

Je voulais que ces outils respectent la démarche de la découverte proposée par la Gestalt. Ce ne sont que des outils parmi d'autres à la disposition des apprenants et des professeurs pour les aider à résoudre un problème au plan de l'apprentissage. De même, la démarche proposée compte beaucoup d'analogies avec le cycle de l'expérience proposé par Zinker (1981).

Pour construire les grilles d'auto-analyse j'ai essayé d'indentifier des zones ou des sphères d'activité propres aux apprenants et aux professeurs dans mon cadre de

travail. J'ai ensuite élaboré pour chaque zone une série de questions à partir des commentaires recueillis lors de son enquête. J'ai conservé cinq (5) questions par zone - un intervenant pouvant en retrancher ou en ajouter à sa convenance - selon un critère de fréquence d'apparition dans l'enquête et selon les éléments du cadre théorique.

Quant à l'intervention dans le milieu, elle n'existe qu'à l'état de schéma. Je me proposais d'intervenir à la suite de la rédaction finale afin d'avoir en main tous les éléments pertinents.

4. L'ÉTUDE DES DOSSIERS

4.1 Remarque

La compilation des données a commencé en 1981 et c'est ce qui a servi de déclencheur à toute la recherche. Ces dossiers ont été montés dans le but de recueillir le plus de renseignements possible sur les apprenants tels qu'eux se voient et tels qu'ils sont vus par les professeurs. Ce sont là les données de base. Les commentaires s'échelonnent d'août 1981 à août 1984, soit l'équivalent de la période couverte par un programme d'immersion.

Les dossiers comprennent les informations suivantes:

a) l'identification: un code, les fonctions et le type de travail.

b) la date (mois et année) des commentaires recueillis auprès des apprenants eux-mêmes (entre guillemets) et auprès des professeurs.

c) Le nombre d'immersions reçues et le niveau de compétence linguistique atteint selon l'échelle du Module.

4.2 L'analyse des dossiers

CAS #1

Fonction: Surveillant

Type de travail: surveillance de travail de manutention

---

août 1982: Timide, très motivé, rythme un peu lent.

jan. 1983: Il participe aux activités.
"Il s'est pris en main décidant des modalités de son apprentissage, exprimant des choses qu'il ne voulait pas faire".

avril 1983: Il est encore assez peu enclin à parler. Il aurait besoin d'être confronté à des situations réelles. Il a besoin de direction.

juin 1983: 1 semaine d'immersion en milieu francophone.
Il fait des progrès en expression et de grands progrès en compréhension.
L'immersion a servi de déblocage.

août 1983: 6 immersions, niveau 4-3
Motivé, progression minime, il a besoin de travailler plus que d'autres. Il demeure une personne réservée. Il travaille avec application

et sérieux. Il se prépare soigneusement. Il a tendance à se sous-estimer. Il faut ménager sa sensibilité. Il attend beaucoup des professeurs.

nov. 1983: "Il observa un changement d'attitude et plus d'intérêt pour la langue".
Il a cerné une démarche qui lui convient. Il a laissé tomber une foule de barrières, ce qui lui a permis de s'extérioriser davantage, de prendre l'initiative, de s'affirmer et d'être lui-même en salle de classe, il est plus détendu. Il peut travailler de façon autonome et sérieuse.

avril 1984: Nous avons constaté une amélioration de la compréhension, un désir de participer plus aux discussions, des efforts pour améliorer sa capacité de communiquer. Il se fait confiance et apprend à travailler avec ce qu'il a.

juil. 1984: 1 semaine d'immersion en milieu francophone.
Il a fait des progrès considérables.
Il avait des objectifs en tête et il n'a pas ménagé ses efforts pour les atteindre... je crois qu'il mérite des applaudissements pour le travail qu'il a fait dans le cours du mois.

août 1984: 9 semaines, niveau 1-4

Depuis qu'il est arrivé à mieux définir ses objectifs, il s'est impliqué davantage dans son apprentissage.

Sa compréhension de la langue courante s'est améliorée et il sent plus à l'aise... Bien qu'il soit de nature plutôt réservée, sa nouvelle attitude l'aidera à atteindre le niveau fonctionnel requis par son travail.

CAS #2

Fonction: Surveillant

Type de travail: administratif

---

août 1982: Niveau 2-2
Difficulté de discrimination à l'oral.
Problèmes de mémorisation.
Motivation très satisfaisante qui fait qu'en dépit des ses difficultés, il progresse car il compense par sa grande motivation.

avril 1983: Celui qui, dans le groupe, éprouve le plus de difficultés en compréhension et en expression. Son parler est toujours aussi flou... Il fait preuve d'un bon esprit cependant. Il participe bien mais il a besoin de direction.

juin 1983: Il a fait de véritables progrès... Il a pris des initiatives et on avait l'impression qu'il était très sûr de lui. Il donne toujours son meilleur rendement.

août 1983: 5 immersions, niveau 4-3
Il manifeste une bonne attitude...motivé, il participe bien.

"Les séjours en milieu francophone lui offrent des conditions d'apprentissage qui conviennent mieux à son style d'apprentissage."

sept. 1981: Rencontre spéciale

"Il a peur de s'exprimer en français, il perd tous ses moyens, il panique de peur de faire des erreurs et de ne pas être efficace."

Il a des résistances à ce qu'il appelle être du "mauvais français".

Il manque d'implication en dehors de ses cours, son attitude docile mais tellement passive fait qu'il investit minimalement pendant ses stages.

"Il accepte d'adhérer à un programme spécial et il s'engage à suivre un programme d'activités et à me rencontrer chaque semaine". (Cela ne dure que quelques semaines).

nov. 1981: Les problèmes qu'il éprouve, sont en partie redevables à sa nature très douce et trop souple; il se plie facilement aux besoins et aux souhaits des autres; il ne prend pas sa place dans le groupe.

Il se fie trop au professeur et il a de la difficulté à identifier une démarche qui va lui permettre d'avancer. Il demeure dépourvu au niveau des objectifs et doit canaliser ses efforts et poser des gestes concrets.

juin 1984: "Il croit ne pas avoir travailler aussi fort qu'il ne l'aurait pu à cause de la présence de nouveaux étudiants. Il promet de travailler fort".
Il se fait une idée plus juste de ses aptitudes... Il est plus détendu en salle de classe ou du moins apprend à se détendre.

août 1984: 3 immersions, niveau 5-6
Son attitude est plus positive: il a pris conscience des ses problèmes et a pris confiance dans sa capacité d'apprendre avec des moyens plus appropriés. S'il est déterminé à investir le temps et les efforts nécessaires pendant et entre les stages, nous croyons qu'il pourra progresser de façon satisfaisante.

oct. 1984: Il abandonne le programme de formation.

CAS #3

Fonction: Responsable

Type de travail: administratif

---

fév. 1981: Très bonne oreille.
Cote d'aptitude 'D' (test de la fonction publique)
Exceptionnellement motivé et déterminé.
Il commence à travailler sans attendre l'arrivée du professeur. Il accepte, sans panique, de participer aux activités proposées.
Il est capable de s'auto-évaluer.

nov. 1981: Une motivation intense.
Une auto-évaluation constante.
"Il a des problèmes de mémoire".
Il est très impliqué dans son apprentissage, il a besoin de suivi.

fév. 1982: "Il est perturbé par son travail; il songe à abandonner".
Il a acquis un niveau de confiance qui lui permet de s'exprimer sans gêne. Une grande autonomie.

mai 1982: Une ressource importante pour le groupe de par son attitude, son jugement, son ouverture et sa souplesse... une grande ouverture d'esprit.

août 1982: Niveau 4-1
Motivé, leader, assidu, sérieux
Mémoire à long terme difficile, il progresse lentement car il a des aptitudes modestes. Un bon rendement. Les professeurs sont satisfaits de ses progrès.

jan. 1983: Progrès
A l'extérieur de la salle de classe, il a tendance à se figer un peu.

avril 1983: Malade

août 1983: 9 immersions, niveau 5-1
Motivation étonnante et des efforts soutenus, il a fait des progrès certains, évidents mais laborieux.
Performance variable.
Commentaire d'un collègue de travail: "Il est toujours malade les jours qui précèdent ses immersions".

sept. 1983: Il a toujours des problèmes de compréhension et des difficultés de discrimination.

Il manque de confiance.

Il a un sens de la perfection sur-développé ce qui lui fait perdre de la spontanéité.

avril 1984: Souvent malade ou absent à cause de son travail: "Il y a un problème d'incompatibilité, il se sent mal à l'aise dans le groupe".

août 1984: 11 immersions, niveau 5-7

Il a besoin de bonnes conditions pour apprendre.

Ses progrès sont fonctions de ses préoccupations.

Il travaille fort.

CAS 94

Fonction: Chef de service

Type de travail: secteur administratif

---

avril 1981: Beaucoup d'ardeur, il fait des efforts constants. Il ne ménage pas son temps, il reste même en salle de classe après la fin des cours. "Il apprend mieux quand c'est relaxant". Il n'a pas vaincu sa peur de faire des erreurs.

juin 1982: Hospitalisation après deux semaines de cours. Il a fait énormément d'efforts, c'est un travailleur acharné. Sa force réside dans sa motivation.

août 1982: 3 immersions, niveau 5-5
Très bon esprit, très positif, beaucoup d'initiative, enthousiaste.

déc. 1982: Il a fait beaucoup d'efforts, il en a même fait trop. Il y a eu une discussion sur sa participation et sur son attitude. Il s'est dégagé qu'il était "perfectionniste ce qui l'amenait à se surcorriger, donc à ne pas être à

l'aise. Il était d'accord avec cette analyse et il a dit qu'il va essayer de changer. Il se dit satisfait et content de cette discussion".

mars 1984: Il estime avoir trouvé une conscience nouvelle, il est très actif en classe. Perfectionniste peut-être, mais certainement pas au point de se geler. "J'ai exprimé beaucoup d'opinions que je ne peux pas exprimer en anglais au travail; it's a break in my life".

juin 1983: Très satisfait d'une immersion en milieu francophone.
Une confiance accrue.

août 1983: 7 immersions, niveau 5-6
Il manifeste un très bon esprit et une excellente motivation. Il a quelquefois une tendance perfectionniste qui peut freiner ses progrès. Il en est d'ailleurs conscient, ce qui est un atout. Il doit faire des efforts soutenus pour enregistrer des progrès.

sept. 1983: Surdité partielle d'une oreille.
Il a travaillé très fort. Il a mis beaucoup de vie dans le groupe.

déc. 1983: Il semble avoir brisé la glace, établi un lien avec ses employés, s'être assuré de leur aide et de leur compréhension. Il a maintenant l'impression d'avoir progressé et il se sent maintenant un engagement de parler français.

fév. 1984: "Il s'est dit plus détendu, ce qui a amené un changement qualitatif dans son expression. Il est convaincu qu'il doit plus se laisser aller et se faire plus confiance. Il s'inquiète beaucoup moins de ses erreurs".

juin 1984: Immersion d'une semaine en milieu francophone. "Il a l'impression d'avoir été très productif". Il a développé sa confiance. Il veut tout comprendre de façon analytique et ne parvient pas à faire confiance à sa compréhension globale pourtant satisfaisante.

août 1984: 11 immersions, niveau 6-7
Il est très motivé et bien impliqué. Il manque encore beaucoup de confiance en lui dans la compréhension de l'oral. Il devra continuer à fournir des efforts personnels en dehors de ses cours pour arriver à vaincre cette difficulté.

CAS #7

Fonction: Scripteur

Type de travail: administratif

---

août 1981: Tensions au sein du groupe qui ont des effets défavorables sur lui. Il s'absente même pour se défrustrer. Il désire travailler seul, il n'aime pas la compétition. Il est perfectionniste et il aime que l'atmosphère soit laborieuse. Après ses succès, il déployait plus d'énergie et se sentait plus confiant pour entreprendre autre chose. ... Une personne réservée qui se replie sur lui-même.

mai 1982: Il a beaucoup plus confiance en lui maintenant.

août 1982: Il travaille f[illegible] fonctionne mieux seul. Il va en immersion [illegible] t handicapé par une difficulté d'audition, mais compense par de grandes qualités d'initiative, surtout récemment.

oct. 1982: Il étonne par sa détermination. Il va en immersion pendant deux semaines.

août 1983: 7 inversions et cours sur base horaire, niveau 6.0

Il est motivé, assidu et très engagé dans sa démarche d'apprentissage.

août 1984: Niveau 10-10

Il est fonctionnel et peut poursuivre sa progression.

CAS # 6

Fonction: Responsable d'un groupe de travail

Type de travail: professionnel

---

août 1982: Niveau 3-3

Il a une grande volonté d'apprendre mais il a tendance à s'impatienter devant la tâche d'apprendre le français qu'il voudrait parler couramment tout de suite.

"Il trouve que la salle de classe est oppressive et limite ses capacités cérébrales. Plus on avance dans une langue, plus on se sent diminué: on se sent toujours frustré et les situations vécues sont très pénibles".

mars 1983: Il commence à s'auto-corriger. Il s'affirme beaucoup et il n'est pas facilement intimidé. Il demande que le professeur le corrige impitoyablement.

avril 1983: Il est souvent malade. Il existe un écart entre sa pensée complexe et les moyens linguistiques. Il apprend par imprégnation.

août 1983: 6 immersions, niveau 5-5

Il est seul en immersion. Il a une volonté déterminée de travailler. Il est exigeant pour lui-même. Il est parti plus confiant. Son attitude est de plus en plus positive; il est conscient du travail et des efforts à fournir pour progresser.

oct. 1983: Il va en immersion.
Il est plus confiant et plus à l'aise.

mars 1984: Il a fait des progrès malgré lui.
"Il se plaint et trouve que les cours sont ennuyants". Nous croyons qu'une attitude plus dynamique s'imposerait dans son cas.

août 1984: 8 immersions, niveau 7-7
Il a une attitude très positive face à son apprentissage.

CAS #7

Fonction: Surveillant

Type de travail: clérical

---

mars 1981: "L'atmosphère du stage était bonne. J'aime quand c'est informel"

juil. 1981: Etant de nature perfectionniste, au début il ne se risquait à parler que lorsqu'il était sûr de lui.
Il acceptait de faire des erreurs.

août 1982: Motivé, sérieux, il travaille fort. Il est ralenti par son manque d'audace et une trop grande timidité.
Il est occupé et préoccupé par son travail.
... Malade (?), absent, il abandonne sa formation incapable de faire face à l'apprentissage de la langue.

CAS 88

Fonction: Chef de service
Type du travail: administratif

---

août 1982: Etudiant qui a besoin d'être stimulé, bonne participation quoique un peu irrégulière... un peu dillettante.

nov. 1982: "Les professeurs ont un grand rôle à jouer pour assurer qu'il n'y ait pas de perte de temps". "Je profite de chaque nouvelle personne avec laquelle je travaille".

fév. 1983: ... C'est un individualiste et un introverti. Il participe difficilement à la vie du groupe et semble marginal à cause de ses réticences naturelles... Il ne se fait pas confiance pour structurer son savoir. Et, sous des apparences très assurées, il cache une insécurité et un manque de motivation en regard du français.

mai 1983: "Il est très satisfait du travail fait en regard des aspects linguistiques".

juil. 1983: Il progresse plus rapidement que les autres. Il participe très bien en classe et prend des initiatives. Il est spontanné et aime les discussions. On a dû le pousser au pied du mur souvent pendant les premières semaines afin qu'il exprime ses opinions et qu'il aille jusqu'au bout de ses pensées... Il fait preuve de bonne volonté.

août 1983: 6 immersions, niveau 5-4
Il requiert une attention individuelle et a besoin d'être stimulé; sa participation en classe est très bonne mais irrégulière.

nov. 1983: Il est devenu plus spontané, plus discipliné... c'est un bon étudiant.

fév. 1984: "Il avoue qu'il se fait plus confiance". Il donne un assez bon rendement quoique ce rendement soit inégal. Il se montre intéressé, participe bien aux exercices et aux discussions. Il pourrait toutefois se montrer plus énergique et produire à la mesure de ses capacités.

juin 1984: Critique mais motivé, il a bien cheminé pendant le stage. Il a pris de la confiance et de la spontanéité... Il est très important qu'on ne

freine pas l'esprit critique de XYY mais qu'on l'utilise pour le propulser plus avant dans son apprentissage.

août 1984: 9 immersions, niveau 7-6
Sa participation en classe s'est améliorée et il s'est impliqué particulièrement dans sa dernière immersion. Nous croyons qu'il a fait un grand pas en avant et qu'il est sur la bonne voie pour continuer à progresser de façon satisfaisante.

4.3 Les commentaires

J'ai limité l'observation à huit apprenants (environ 5% du nombre total d'apprenants en cours de formation pendant toute la période couverte par l'observation). Cette décision de limiter le nombre de cas se justifie du fait que l'objet de l'observation était de recueillir des éléments pertinents à la construction des instruments à venir et non, d'observer tous les faits de manière exhaustive et d'y trouver une solution. De plus, les cas choisis ne soulèvent aucune contestation sur le fait que ces apprenants ont éprouvé des difficultés dans l'apprentissage de la langue et que plus d'attention leur a été accordée.

A première vue, et cela est confirmé par toute la littérature, il existe dans chaque cas un faisceau de causes, de facteurs, de circonstances et c'est l'accumulation de ces causes et le non-règlement des problèmes qui amènent souvent une amplification de la résistance. Par exemple, le cas #7 qui a abandonné les cours incapable de faire face à son problème. Chez d'autres, on voit au cours de leur cheminement s'accumuler petit à petit les défaites et les obstacles malgré "leur bonne volonté" (ex. cas #2).

Mais, on ne peut pas affirmer qu'il existe une liste de facteurs qui, automatiquement, amènent le développement de résistances au point d'empêcher un apprenant de fonctionner. C'est l'accumulation d'échecs, la quantité d'expériences négatives qui semble influencer la perception de soi des apprenants et également le jugement porté par les professeurs. Et, cette accumulation, c'est justement la construction de ce faisceau de facteurs.

Une des observations intéressantes qui demeure à vérifier, c'est que les comportements et les attitudes à tendance négative semblent avoir, en retour, une action au niveau même du physique. On pourrait recueillir des indices dans la manière de se tenir (langage du corps, la neuro-linguistique), ou sur l'état de santé des apprenants avant et pendant les immersions (exemple le cas #3 est très souvent malade les jours qui précèdent les immersions).

Au plan des effets, le premier visible c'est un ralentissement sensible du rythme d'apprentissage dont la limite extrême est l'abandon des cours (exemple cas #2 et #7).

De manière générale, on assiste soit à une détérioration de la motivation, soit à une irrégularité et de la qualité et de la quantité de travail produit. On peut aussi remarquer des phases de sursaut à la fin des

émersions, entre autres, sous forme de promesses de travail à venir (ex. cas #2 et #8). On aboutit souvent à des recommandations ou à des prescriptions de la part des professeurs (ex. cas #1, #2, #3, #4, #6, et #8).

Enfin, on observe que ces personnes fournissent beaucoup d'efforts en salle de classe (ex. cas #4). Elles sont laborieuses, de façon excessive pourrait-on dire, comme si elles désiraient, consciemment ou non, compenser pour leurs maigres résultats.

Une autre "constance", c'est que les apprenants qui présentent les plus grandes difficultés sont ceux qui exercent des emplois de type administratif, clérical et qui ont été éloignés de la formation depuis longtemps (ex. cas #1, #2, #3, #4, #7, et #8). Ceci vaut non seulement pour les cas étudiés mais pour beaucoup d'autres. Un aspect secondaire de cette constance, c'est que l'affinité culturelle entre les professeurs et ces étudiants étant moins grande en général qu'avec les apprenants qui ont un travail de type professionnel, l'attention portée aux apprenants serait différente selon les groupes. C'est une hypothèse à vérifier qui même si elle se vérifiait, demeurerait secondaire; ce ne serait qu'un des facteurs, les causes

principales étant, selon moi, internes à l'apprenant puisque des apprenants de ce groupe d'employés apprennent aussi bien que ceux du groupe professionnel.

Enfin, et c'est très important, les solutions arrivent toujours par l'action. On pourrait dire cela autant des cas #2 et #7 qui ont abandonné leurs cours que des cas #5, #6 et #8 qui, en posant des gestes concrets, en agissant d'eux-mêmes ont modifié leurs perceptions, leurs attitudes et leurs comportements. Tant que l'apprenant demeure dans le cercle du questionnement, de l'hésitation, de l'inertie et du découragement, il n'avance pas et il régresse. On peut imaginer qu'il y a un point de rupture, de non-retour où personne, tant l'apprenant que le professeur, ne croit plus au changement.

J'ajouterais trois dernières remarques. Les dossiers ont la qualité de couvrir une période suffisamment longue pour que l'on soit en mesure de voir l'évolution, positive ou négative, de certains cas. Il y a suffisamment de détails pour qu'on soit capable de caractériser chaque cas.

Par contre, il y a des lacunes parce que certains rapports ont été égarés et que les professeurs ne peuvent pas toujours se rappeler des faits se rapportant à ces périodes de formation pour tel ou tel apprenant.

Les commentaires des professeurs sont dans beaucoup de cas ponctuels et ne se réfèrent pas toujours aux commentaires faits antérieurement.

4. LES RÉSULTATS

Les résultats de la recherche sont conformes aux objectifs qui avaient été formulés dans le projet initial à la différence près qu'il y a eu certains ajustements dictés tant par l'analyse des observations que par l'approfondissement du cadre théorique, sans que ce soit pour autant une déviation.

La première partie du chapitre reprend succintement les observations et les conséquences pour la conception des outils en regard des éléments apportés par le développement du cadre théorique. Ensuite, je décrirai le matériel et, enfin, je proposerai une démarche de résolution de problème propre à comprendre la signification de la résistance et à l'assumer.

1. REMARQUES PRÉLIMINAIRES

A la suite d'observations et de discussions tant avec certains apprenants qu'avec des professeurs, il m'est apparu pertinent de retenir les éléments suivants dans la fabrication du matériel.

Avoir des éléments de coordonnées personnelles pour identifier les dossiers et permettre des comparaisons entre apprenants de différents groupes d'employés. Si c'est possible, obtenir également des éléments sur la scolarité, l'âge, etc.

Ensuite, retracer des informations de l'apprenant lui-même sur son attitude et ses comportements, sur ses décisions, sur ses actions, sur son environnement, sur les professeurs et sur son programme de formation.

Également recueillir des données des professeurs sur l'apprenant, sur son attitude et ses comportements, sur les évaluations faites par les professeurs, sur les suggestions ou prescriptions des professeurs; sur l'impact des interventions et sur leurs comportements en salle de classe.

Pour que ces données aient une certaine signification, elles doivent être faites sur une longue période et s'attacher aux faits. Elles doivent rapporter les observations et les commentaires de plusieurs personnes. Enfin, noter les décisions affectant le programme de formation de l'apprenant.

2. LES OUTILS

J'avais l'ambitieux projet de construire un matériel servant à la transformation des résistances négatives en résistances positives. La réalité des résultats est plus modeste mais peut-être plus réaliste et efficace. Ce n'est pas tant le matériel que l'attitude qui joue un rôle déterminant. C'est ce que j'ai développé au chapitre IV.

Le matériel se devait d'être, flexible, simple et utile tant à l'apprenant qu'au professeur dans une démarche visant à 'voir plus clair' à l'intérieur d'un processus de formation. Le matériel est au sevice de la démarche. Il servira à identifier les zones, les sphères présentant des problèmes afin de permettre une meilleure intervention.

Des cinq outils prévus initialement, j'en ai conservé trois en y intégrant la plupart des éléments prévus pour l'ensemble des cinq soit: a) des feuilles d'observations, b) un questionnaire d'auto-analyse pour l'apprenant et c) un questionnaire d'auto-analyse pour le professeur. Par ailleurs, j'ai davantage développé la démarche qui permet une utilisation adéquate, et efficace des outils et qui se veut également une application du cadre théorique. Je ne crois pas que ces modifications trahissent

le projet initial mais, au contraire, elles sont une illustration des effets d'observations judicieuses et de réflexions théoriques.

2.1. Les feuilles d'observations

Au point de départ ce devait être une grille pour observer et analyser les phénomènes de résistances négatives à laquelle s'ajoutait une grille d'interprétation. Il y avait également un modèle de feuille de route permettant de suivre 'à la trace' l'évolution de la résistance chez les apprenants et des changements de comportements chez les professeurs.

J'ai fusionné ces deux outils dans les feuilles d'observations leur assignant comme objectifs de permettre une lecture des événements et d'y percevoir les signes du changement entourant le processus d'apprentissage de chaque apprenant.

Ce double objectif vient d'une modification de perspectives du cadre théorique où je m'intéresse davantage à la signification du fait qu'il y a résistance qu'à son contenu ou qu'à sa forme. Le cadre théorique identifie des types de résistances qui me serviront à l'intérieur des discussions avec les apprenants.

Deuxièmement, j'ai constaté dans le milieu de travail que les professeurs n'utilisaient pas tous des moyens qui leur soient une sorte d'aide-mémoire des faits et, par conséquent, lorsqu'on les questionnait pour connaître l'histoire d'un apprenant, ils n'étaient pas toujours en mesure de reconstituer les faits.

Le contenu de ces feuilles d'observations consistera essentiellement en la notation de tous les faits entourant le processus d'apprentissage en en faisant la description fidèle. Je crois qu'il est très important de distinguer la description des faits de leur interprétation. On a souvent tendance à voiler ou à 'oublier' certains faits au profit d'une interprétation qui satisfasse aux apparences ou qui ne dépasse pas le niveau des vagues souvenirs. Cette description comprendra le détail, le déroulement des actions dans un vocabulaire le moins teinté possible ou à tout le moins, homogène et consistant. Par exemple, l'emploi de l'adverbe 'TRES' en référence à la manière ou à la quantité au lieu d'en préciser le nombre, la fréquence, etc. Il n'est cependant pas nécessaire de tout noter, l'objectif étant de permettre de retracer les caractéristiques du processus d'apprentissage.

Feuille d'observations

Identification: Nom: _____

Département: _____

Fonctions: _____

Autres renseignements: _____

_____

_____

_____

_____

_____

Programme:

Année	Mois				Evaluation:
_____	_____	_____	_____	_____	C.___ E.___ G.___
_____	_____	_____	_____	_____	C.___ E.___ G.___
_____	_____	_____	_____	_____	C.___ E.___ G.___
_____	_____	_____	_____	_____	C.___ E.___ G.___
_____	_____	_____	_____	_____	C.___ E.___ G.___

Observations:

Date	Observations

2.2. Les questionnaires d'auto-analyse

Les questionnaires d'auto-analyse pour l'apprenant et pour le professeur ont été élaborés dans le but que l'un et/ou l'autre puisse découvrir et identifier la ou les sphères problématiques, de dégager le thème.

Il est possible que dans une situation d'insatisfaction, l'on ait tendance à teinter toutes nos sphères d'activités de cette même insatisfaction. L'objectif de ces questionnaires est de circonscrire le problème. Ils sont divisés en sept sections: la motivation, la relation avec le professeur/l'apprenant, la relation avec le groupe, les objectifs, les sensations, le contenu et les situations de conflit. Chaque section comporte cinq questions. On y répond selon une échelle de 1 à 5: 1 jamais, 2 quelquefois, 3 souvent, 4 habituellement et 5 toujours.

Quant à la façon d'y répondre il suffit de lire les énoncés et de cocher la cote qui nous caractérise le mieux. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Le questionnaire ne se veut pas un jugement moral mais un constat fait par la personne elle-même. Il est construit pour aider et non pour évaluer.

Il est à souligner que les cotes n'ont pas toujours la même signification. Il y a des 'toujours' à tendance positive, des 'jamais' à tendance positive et certains dont

les significations sont liées au contexte. (Tableaux 1 et 2.) Il faut se rappeller que les réponses ne constituent qu'un point de départ, qu'un aiguillage dans l'identification de la ou des sphères de conflits. Ce sont des pistes pour découvrir ce qui ne fonctionne pas.

Pour l'apprenant il y a un questionnaire français et un questionnaire anglais. Ceci est important puisque notre clientèle est composée d'anglophones qui apprennent le français.

Tableau 1. Signification des réponses au questionnaire d'auto-analyse de l'apprenant

'TOUJOURS' à tendance positive	Selon le contexte	'JAMAIS' à tendance positive
#1- a, b, c, d, e		
#2- a, b, c, d,	#2- e	
#3- a, b, c, d, e,		
#4- a, b, c, d	#4- e	
		#5- a, b, c, d, e
#6- c, e		#6- a, b, d
	#7- a	#7- b, c, d, e

Tableau 2. Signification des réponses au questionnaire d'auto-analyse du professeur

'TOUJOURS" à tendance positive	Selon le contexte	'JAMAIS' à tendance positive
#1- a, b, d, e		#1- c
#2- a, c, d, e	#2- b	
#3- c, d, e	#3- a, b	
#4- b, c, d, e	#4- a	
#5- d, e		#5- a, b, c
#6- d	#6- a, b, c, e	
#7- a, e	#7- b, d	#7- c

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ANALYSE DE L'APPRENANT

Sections	JAMAIS	QUELQUEFOIS	HABITUELLEMENT	SOUVENT	TOUJOURS
1. Motivation					
a. Je suis satisfait(e) du travail que je fournis	1	2	3	4	5
b. L'apprentissage de la langue, c'est important au plan personnel	1	2	3	4	5
c. L'apprentissage de la langue, c'est important au plan professionnel	1	2	3	4	5
d. Je suis présent(e) à mes cours	1	2	3	4	5
e. J'attends avec enthousiasme le stage suivant	1	2	3	4	5
2. Relation avec le professeur					
a. J'ai l'impression que mes professeurs m'aident à cheminer	1	2	3	4	5
b. Ils respectent ma façon d'apprendre	1	2	3	4	5
c. Je suis capable de les critiquer de façon constructive	1	2	3	4	5
d. Je me sens à l'aise avec mes professeurs	1	2	3	4	5
e. Pour moi, le professeur est la principale ressource	1	2	3	4	5
3. Relation avec le groupe					
a. Je suis à l'aise dans le groupe	1	2	3	4	5
b. Je suis capable de prendre le leadership quand vient mon tour	1	2	3	4	5
c. Je suis capable d'aider les autres	1	2	3	4	5
d. Je respecte facilement les désirs des autres	1	2	3	4	5
e. Dans le groupe, je suis capable d'être moi-même	1	2	3	4	5

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ANALYSE DE L'APPRENANT (suite)

Sections	JAMAIS	QUELQUEFOIS	HABITUELLEMENT	SOUVENT	TOUJOURS
4. Objectifs, styles, manière d'apprendre					
a. J'identifie clairement mes objectifs personnels	1	2	3	4	5
b. Je pense que je suis capable d'apprendre le français	1	2	3	4	5
c. J'utilise des habiletés que j'ai développées ailleurs	1	2	3	4	5
d. Je sais quelle est la meilleure façon d'apprendre pour moi	1	2	3	4	5
e. C'est important, pour moi, que le professeur détermine les objectifs	1	2	3	4	5
5. Ce que je ressens					
a. Lorsque je parle en classe, j'ai une boule dans la gorge	1	2	3	4	5
b. Lors d'une activité nouvelle, je préfère laisser faire les autres	1	2	3	4	5
c. Avant le début d'un stage, je dors mal, je suis malade, etc.	1	2	3	4	5
d. En classe, j'ai les mains moites quand on me demande de faire quelque chose	1	2	3	4	5
e. En cours de formation, j'ai une sensation de lassitude	1	2	3	4	5
6. Relation avec le contenu					
a. Apprendre le français c'est difficile	1	2	3	4	5
b. Il y a trop de travail à faire	1	2	3	4	5
c. Le contenu du cours est adapté à mes besoins	1	2	3	4	5
d. Il y a trop de matière	1	2	3	4	5
e. J'ai de bonnes aptitudes	1	2	3	4	5

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ANALYSE DE L'APPRENANT (suite)

Sections

7. Situation de conflit

Lorsque je suis impliqué(e) dans un conflit

		JAMAIS		QUELQUEFOIS		HABITUELLEMENT		SOUVENT		TOUJOURS
a.	Je crois que les autres sont plus souvent la source du conflit que moi	1	2	3	4	5				
b.	Je m'arrange pour m'occuper à autre chose et pour faire oublier le conflit	1	2	3	4	5				
c.	Je préfère que les autres fassent les premiers pas	1	2	3	4	5				
d.	J'ai tendance à garder les réponses dans ma tête	1	2	3	4	5				
e.	Mes critiques s'exercent en dehors de la classe	1	2	3	4	5				

LEARNER PROFILE QUESTIONNAIRE

Sections	NEVER	SOMETIMES	USUALLY	OFTEN	ALWAYS
1. Motivation					
a. I am satisfied with the quality of my work	1	2	3	4	5
b. Learning French is personnaly important to me	1	2	3	4	5
c. Learning French is professionaly important to me	1	2	3	4	5
d. I always attend my classes	1	2	3	4	5
e. I am looking forward to my nest 'stage'	1	2	3	4	5
2. Relationship with teachers					
a. I feel that my teachers are helping me to make progress	1	2	3	4	5
b. They make allowance for my learning	1	2	3	4	5
c. I am able to offer them constructive criticism	1	2	3	4	5
d. I feel comfortable with my teache	1	2	3	4	5
e. For me, the teacher is the most important resource that I have	1	2	3	4	5
3. Relationship with the group					
a. I feel at ease in the group	1	2	3	4	5
b. I am able to play the role of leader when it is my turn to do so	1	2	3	4	5
c. I feel that I am able to help the others learners	1	2	3	4	5
d. I respect the wishes of the other learners	1	2	3	4	5
e. I feel that I can be myself in the group	1	2	3	4	5

LEARNER PROFILE QUESTIONNAIRE (cont'd)

Sections

	NEVER	SOMETIMES	USUALLY	OFTEN	ALWAYS
4. Objectives, learning styles, etc...					
a. I can identify my personal goals	1	2	3	4	5
b. I feel confident of my abilitiy to learn French	1	2	3	4	5
c. I am able to use skills that I have developped in other areas of my life	1	2	3	4	5
d. I know which way of learning is best for me	1	2	3	4	5
e. I feel most comfortable when the teacher sets the objectives	1	2	3	4	5
5. What I feel					
a. When I talk in class, I get a lump in my throat	1	2	3	4	5
b. When we are trying something new, I like to let the other students take the first step	1	2	3	4	5
c. Before a "stage" begins, I often feel sick and can't sleep	1	2	3	4	5
d. In class, I get sweaty hands when I am asked to do domething	1	2	3	4	5
e. Training class drains me	1	2	3	4	5
6. View of course content					
a. Learning French is difficult	1	2	3	4	5
b. There is to much work to do	1	2	3	4	5
c. The material is made to measure for me	1	2	3	4	5
d. There is too much m.terial	1	2	3	4	5
e. I am well gifted when it comes to language learning	1	2	3	4	5

LEARNER PROFILE QUESTIONNAIRE (cont'd)

Sections

7. Conflict

When a conflict arises

		NEVER		SOMETIMES		USUALLY		OFTEN		ALWAYS
a.	I feel that it is the other students who are the source of the conflict	1	2	3	4	5				
b.	I try to forget the conflict by getting involved in something else	1	2	3	4	5				
c.	I prefer to let the others take the first step	1	2	3	4	5				
d.	I have a tendency to keep my opinion to myself	1	2	3	4	5				
e.	I express my opinion outside the classroom	1	2	3	4	5				

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ANALYSE DU PROFESSEUR

Sections

	JAMAIS	QUELQUEFOIS	HABITUELLEMENT	SOUVENT	TOUJOURS
1. Motivation					
a. Je suis satisfait(e) du travail que je fournis	1	2	3	4	5
b. J'innove dans mon enseignement	1	2	3	4	5
c. Mon travail est routinier	1	2	3	4	5
d. Ma préparation est appropriée	1	2	3	4	5
e. Mon travail me rend heureux(se)	1	2	3	4	5
2. Relation avec l'apprenant					
a. Je suis à l'aise avec tous les types d'apprenants	1	2	3	4	5
b. Tous les apprenants sont en mesure d'apprendre	1	2	3	4	5
c. Je suis capable de les critiquer de façon constructive	1	2	3	4	5
d. Je sais laisser la parole et écouter les apprenants	1	2	3	4	5
e. Je vais au devant des besoins des apprenants	1	2	3	4	5
3. Relation avec le groupe					
a. Il est préférable que le professeur exerce le leadership	1	2	3	4	5
b. Il n'y a qu'un seul leader dans le groupe	1	2	3	4	5
c. Le groupe est en mesure de m'aider	1	2	3	4	5
d. Dans le groupe, je suis capable d'être moi-même	1	2	3	4	5
e. Je suis capable de bien doser l'attention accordée à chacun(e)	1	2	3	4	5

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ANALYSE DU PROFESSEUR (suite)

Sections

		JAMAIS	QUELQUEFOIS	HABITUELLEMENT	SOUVENT	TOUJOURS
4.	**Objectifs, styles d'apprentissage, etc...**					
a.	Tous les styles d'apprentissages se valent	1	2	3	4	5
b.	Je connais bien la façon d'apprendre des apprenants	1	2	3	4	5
c.	Je connais bien ma façon d'enseigner	1	2	3	4	5
d.	Je peux enseigner à tous les genres d'apprenants	1	2	3	4	5
e.	C'est le style d'apprentissage qui détermine ma façon de faire	1	2	3	4	5
5.	**Ce que je ressens**					
a.	En classe, je me surprend à penser à autre chose	1	2	3	4	5
b.	En classe, j'ai des sensations de lassitude	1	2	3	4	5
c.	Avant d'entrer en classe, je suis tendu(e)	1	2	3	4	5
d.	Je m'entends bien avec mes collègues	1	2	3	4	5
e.	On a de la considération pour ce que je fais	1	2	3	4	5
6.	**Relation avec le contenu**					
a.	Le professeur est en mesure de déterminer le contenu	1	2	3	4	5
b.	Il est important que le programme soit respecté	1	2	3	4	5
c.	Je maîtrise parfaitement le contenu	1	2	3	4	5
d.	Je suis capable de faire passer le contenu selon les apprenants	1	2	3	4	5
e.	Les apprenants sont en mesure de critiquer le choix du contenu	1	2	3	4	5

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ANALYSE DU PROFESSEUR (suite)

Sections	JAMAIS	QUELQUEFOIS	HABITUELLEMENT	SOUVENT	TOUJOURS
4. Objectifs, styles d'apprentissage, etc...					
a. Tous les styles d'apprentissages se valent	1	2	3	4	5
b. Je connais bien la façon d'apprendre des apprenants	1	2	3	4	5
c. Je connais bien ma façon d'enseigner	1	2	3	4	5
d. Je peux enseigner à tous les genres d'apprenants	1	2	3	4	5
e. C'est le style d'apprentissage qui détermine ma façon de faire	1	2	3	4	5
5. Ce que je ressens					
a. En classe, je me surprend à penser à autre chose	1	2	3	4	5
b. En classe, j'ai des sensations de lassitude	1	2	3	4	5
c. Avant d'entrer en classe, je suis tendue!	1	2	3	4	5
d. Je m'entends bien avec mes collègues	1	2	3	4	5
e. On a de la considération pour ce que je fais	1	2	3	4	5
6. Relation avec le contenu					
a. Le professeur est en mesure de déterminer le contenu	1	2	3	4	5
b. Il est important que le programme soit respecté	1	2	3	4	5
c. Je maîtrise parfaitement le contenu	1	2	3	4	5
d. Je suis capable de faire passer le contenu selon les apprenants	1	2	3	4	5
e. Les apprenants sont en mesure de critiquer le choix du contenu	1	2	3	4	5

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ANALYSE DU PROFESSEUR (suite)

Sections

7. Situation de conflit

Lorsque je suis en situation de conflit en salle de classe,

	JAMAIS		QUELQUEFOIS		HABITUELLEMENT		SOUVENT		TOUJOURS
a. Je laisse vivre la situation de conflit	1	2	3	4	5				
b. Je m'arrange pour que le groupe trouve une solution	1	2	3	4	5				
c. Ma première réaction, c'est d'être surpris(e)	1	2	3	4	5				
d. Il faut trouver une solution le plus tôt possible	1	2	3	4	5				
e. Certains conflits n'ont pas de solutions	1	2	3	4	5				

3. LA MODE D'UTILISATION

Avant d'aborder la démarche de 'gestion' de la résistance, j'aimerais reprendre certains éléments du cadre théorique propres à orienter et à éclairer l'approche de comportements de résistance dont les effets sont nuisibles à l'apprentissage.

D'abord, il est très important de se rappeller que ce qu'on appele résistance est une propriété essentielle, fonctionnelle: c'est la qualité de notre frontière, la manière dont nous prenons contact avec l'environnement. Chez l'apprenant, il doit prédominer une attitude d'éveil à l'environnement que le professeur a essayé de créer le plus propice possible.

Mais, malgré tout, certains effets négatifs apparaissent soit parce que la frontière est trop imperméable ou trop perméable, soit parce qu'il y a un sentiment d'agression, ou d'autres causes encore. Quoi qu'il en soit, il y a un malaise ressenti par les intervenants. Ce malaise, on peut l'avoir prévu, on peut le sentir venir ou le découvrir tardivement. Le diagnostic peut être posé par le professeur ou être signalé par le comportement de l'apprenant. Quelque part dans le cycle de l'expérience

(chapitre 2, figure 3) il y a eu une perturbation qui stoppe le processus et qui engendre d'autres problèmes au niveau du groupe, etc.

Dans une telle situation, il est préférable que le professeur adopte une position de neutralité, laisse vivre la résistance et qu'il manifeste une attitude propre à engendrer la confiance chez l'apprenant.

Tels sont les éléments du cadre théorique, résumés succinctement, qui enchâssent la démarche que je propose.

Ma philosophie de l'apprentissage, est-il besoin de le rappeler, en est une qui tend à favoriser le développement de l'autonomie chez l'apprenant, c'est-à-dire sa capacité à décider de l'orientation de son apprentissage. Cette faculté de pouvoir se guider, de décider devrait se manifester autant lorsque les choses vont bien que lorsqu'elles vont mal. En situation incertaine ou problématique, l'apprenant et le professeur perdent parfois leurs moyens d'action et ont besoin d'aide. La démarche que je propose suppose que cet aide contribue à la compréhension et à la résolution des problèmes par la personne concernée. On ne trouvera donc pas de prescriptions mais bien des suggestions, des manières de faire susceptibles d'aider.

La démarche (figure 4) s'apparente au cycle de l'expérience tel qu'il est décrit au chapitre ". Elle évolue sensiblement de la même façon c'est-à-dire que l'on part d'une sensation on passe par une volonté de comprendre le problème et on en arrive à le résoudre.

Au point de départ, il doit y avoir un effort de la part du professeur pour être conscient, attentif à ce qui se passe. Il utilisera ainsi les moyens à sa disposition telles les feuilles d'observations que nous avons élaborées. Il pourrait aussi imaginer ses propres moyens, mais quelle qu'en soit la forme, il devra aller chercher sensiblement les mêmes informations à moins qu'il ne limite ses efforts qu'à l'aspect linguistique. L'important, c'est que la démarche soit organisée, préventive, qu'elle permette de voir avant le fait accompli les amorces de problème en recueillant des informations sur une base régulière. Ceci n'empêchera pas que survienne un problème mais permettra peut-être d'en avoir l'intuition ou de le prévenir.

Une des premières manifestations de l'existence d'un problème sera un malaise, une sensation vague, quelque chose d'indéfinissable. La personne sera gênée dans son fonctionnement, préoccupée; elle adoptera une attitude non-habituelle. Le malaise sera vécu au niveau du senti, de

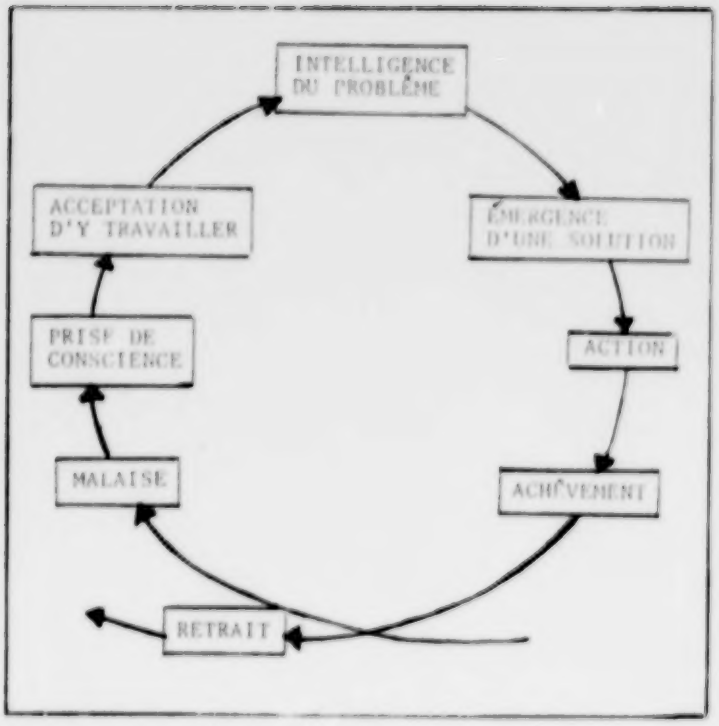


Figure 4 Le modèle du processus de transformation

l'émotion et se traduira au plan physique par toutes sortes de réactions: fatigue, picotements, repliement, agressivité, etc...

Le malaise peut être de courte ou de longue durée. Nous éprouvons des malaises différents selon les problèmes et les réactions individuelles sont toutes aussi variées en forme et en intensité. Il faut apprendre à reconnaître cet état et à en tenir compte. Qu'il soit bénin ou profond, le malaise demeure le premier signe, l'alarme.

La prise de conscience vient de cet effort de dégager l'essence du malaise: qu'est-ce qui se passe? qu'est-ce qui ne fonctionne pas? C'est le questionnement du malaise, c'est accepter ses sensations et chercher à comprendre le message qu'elles nous livrent.

Pour accéder à la prise de conscience, plusieurs voies sont possibles. L'apprenant peut le faire seul, le professeur peut questionner, émettre des hypothèses pour vérifier l'ampleur du malaise. L'apprentissage c'est en quelque sorte apprendre à risquer et c'est dans le cours prévisibles des choses qu'un apprenant soit déséquilibré. Et ce déséquilibre, il est important de le vivre. Le niveau de tolérance à l'ambiguïté, au déséquilibre varie selon les individus et le contexte. D'où la vérification que fera le professeur pour connaître et juger de l'impact du

déséquilibre. La prise de conscience va révéler aussi jusqu'à quel point ce qui se passe est important et affecte l'apprenant. Le rôle du professeur est de favoriser cette prise de conscience tout en respectant l'apprenant. Dans ses contacts, il aura avantage à s'appuyer sur les recommandations énoncées au chapitre 2 et reprises plus haut dans ce chapitre.

A cette étape de la prise de conscience, il convient de 'déterminer l'ampleur du problème'. Si c'est simple, on le résout sur le champ. Si l'apprenant juge que 'est pas important, on laisse tomber. Si, au contraire, et l nant et le professeur considèrent que la situation mérite atten il convient de pousser plus avant le processus.

Ici, l'aide est importante dans la mesure où l'apprenant qui constate qu'il y a des interférences dans son apprentissage peut avoir besoin de support, de moyens mis à sa disposition pour arriver à une solution satisfaisante. Et dans cette démarche, l'attitude adoptée par le professeur est un facteur qui peut aider positivement l'apprenant à accepter d'y travailler. Il s'en suivra un regain d'énergie. C'est le premier pas vers l'action. Un apprenant qui ne voudrait pas régler un problème qui affecte son apprentissage et dont il est conscient, pratiquerait une forme d'introjection et s'exposerait à abandonner son apprentissage. Accepter

d'agir, c'est se mettre en position de résoudre le problème parce qu'on se place en position pour le transformer. On change d'attitude. On n'est plus victime d'une situation, on intervient dans le sens du changement.

Avant l'intervention proprement dite, une des conditions c'est d'avoir une intelligence du problème (connaître le thème). Pour ce faire, je propose l'utilisation des questionnaires d'auto-analyse pour l'apprenant et pour le professeur, si c'est nécessaire. Le professeur peut suggérer l'utilisation du questionnaire dans le but que l'apprenant identifie lui-même les sphères problèmes et, oriente efficacement son action.

Il importe de le proposer comme étant un instrument d'auto-analyse et non d'évaluation; que l'apprenant en analyse les résultats et partage les fruits de ses analyses avec le professeur dans la mesure où il pense que ce partage favori[illegible] solution. Le questionnaire veut refléter [illegible]nt il agit en identifiant [illegible]tivités, le degré de satisfaction ou d'insatisfaction ressenti. Cela aide à cerner la ou les sphères problématiques et à faire prendre conscience que 'tout n'est pas noir'. Cela permet à la fois d'augmenter son énergie psychique et de mieux l'orienter.

L'utilisation du questionnaire sera proposée par le professeur qui verra si c'est nécessaire de répondre au sien en fonction de cet étudiant ou de ce groupe particulier.

Une fois l'analyse partagée, des solutions seront envisagées. Pour une même situation donnée les possibilités sont nombreuses. Le choix se fera selon le contexte, selon les intentions et les désirs de l'apprenant quant à son apprentissage. Si pour un apprenant un des choix qui s'offre à lui c'est d'abandonner ses cours, il devra envisager les diverses réactions qu'entraînera cette décision sur les autres aspects de sa vie professionnelle. L'approche que je propose, laisse l'apprenant entièrement libre de ses décisions en essayant cependant de le mettre en position optimale pour prendre ses décisions.

Le choix d'une solution étant fixé, on la met en application. Quelle que soit la solution envisagée, l'action entraînera inévitablement une transformation de la situation. Soit par révision de la solution envisagée ou bien parce que le choix aura été judicieux et que le problème est en voie de résolution. L'objectif étant d'établir une situation où l'apprenant ait une emprise sur la solution, c'est-à-dire qu'il atteigne un achèvement et qu'il puisse régler ce problème.

Le travail du professeur diminue en importance au fur et à mesure que l'apprenant progresse vers une solution. D'ailleurs il n'est pas là pour imposer une solution mais favoriser, encourager la prise de décision. L'aide se poursuivra tant que l'apprenant le demandera et tant que le professeur le jugera nécessaire. Tous deux devraient être d'accord de travailler au problème, chacun étant libre à tout moment mettre fin à sa participation.

L'aide que le professeur peut donner n'a de limite que les ressources du professeur et les besoins de l'apprenant. Ainsi, par exemple, on pourra tenter une exploration des styles d'apprentissage chez l'apprenant (plusieurs grilles existent), développer des stratégies d'apprentissage propres à rendre plus efficaces les efforts de l'apprenant ou proposer toute autre solution acceptable et pertinente.

C'est là l'essentiel de la démarche que nous suggérons. Elle se veut fidèle à notre vision du monde; 'douce' c'est-à-dire non-directive; flexible - parce que l'on peut y apporter des changements; collée à l'événement et aux personnes; praticable.

La maîtrise de cette démarche demande cependant une période de transformation pour le professeur durant laquelle il devra apprendre à être une personne ressource dans une

relation d'aide au plan de l'apprentissage, à être la personne qui aide au questionnement sans pour autant fournir ou proposer les réponses.

Adopter cette démarche suppose de faire siennes les conceptions qui la sous-tendent, de s'imprégner d'une attitude non-moralisatrice qui ne juge pas et, qui conduit à faire confiance aux apprenants et à soi-même.

5. LES RETOMBÉES DANS LE MILIEU

1. LES LIMITES

J'ai choisi dans le cadre de cette recherche-action d'axer mon travail sur l'approndissement de la notion de résistance chez les adultes en situation d'apprentissage et de me limiter à l'élaboration d'un matériel visant à mieux comprendre les manifestations de résistance pour en tirer profit dans le processus d'apprentissage.

Plusieurs raisons motivent ce choix. D'abord je dois mentionner que l'observation et la cueillette des données se sont échelonnées sur une période de trois ans. Ceci est dû au fait que je voulais couvrir la durée de la première partie du programme de formation des apprenants afin de recueillir le plus de données possible. Cela laissait peu de temps pour l'élaboration d'un cadre théorique et du matériel.

Enfin, l'expérimentaion du matériel élaboré aurait demandé un trop grand laps de temps pour que ce soit possible de l'effectuer dans le cadre de la maîtrise. C'est pour ces

raisons que le rapport de recherche s'arrête à l'élaboration du matériel et à la démarche. C'est-à-dire à la phase d'opérationnalisation.

2. LA POURSUITE DANS LE MILIEU

L'étape suivante consiste à aller expérimenter les outils que j'ai élaborés. Cela se fera cependant sous certaines conditions. D'abord, je crois préciser qu'il ne s'agit en aucun cas d'implanter un programme ou un système quelconque. L'utilisation que je compte faire du matériel est d'abord personnelle et il sera, ensuite, proposé à ceux qui s'y montreront intéressés.

A l'intérieur du Module, chaque professeur jouit d'une relative autonomie et est libre de choisir les outils qui lui conviennent. De plus, je préfère attendre d'avoir moi-même expérimenté le matériel avant de le proposer.

Le matériel sera expérimenté lorsqu'un besoin s'en fera sentir. J'ai déjà présenté à tous les professeurs les feuilles d'observations dans l'optique de développer une habitude de cueillette des données afin de mieux connaître les apprenants. Cette présentation s'est faite dans le cadre de mon travail d'évaluateur où je faisais le point sur le rôle de titulaires au sein du Module. J'ai repris les mêmes objectifs que ceux que je propose au chapitre 4.

Quant aux questionnaires d'auto-analyse et à la démarche, l'expérimentation se fera lorsqu'un cas se présentera. A l'intérieur des immersions, nous travaillons toujours en équipe de deux professeurs et c'est à l'intérieur de ce sous-groupe que se fera l'expérimentation. Il est difficile de prévoir quand aura lieu l'expérimentation ne sachant qu'un mois à l'avance mon affectation comme professeur. Je tenterai aussi de le faire dans le cadre de mon travail d'évaluateur où je suis appelé à rencontrer des apprenants et des professeurs lorsqu'il y a des problèmes.

Je peux cependant formuler l'hypothèse que cette démarche s'avérera utile dans le cas où les problèmes d'apprentissage seront 'sérieux'. Je pense à des apprenants comme ceux décrits aux cas 2 et 7 au chapitre 3.

Les outils et la démarche ne couvrent pas tout le champ de l'apprentissage d'une langue seconde, loin de là. Ils ont comme cible la relation entre l'apprenant et son milieu d'apprentissage et par rapport à cette cible, ils devraient jouer un rôle pertinent et adéquat.

Je me propose d'assortir cette démarche d'éléments complémentaires tels que l'identification des styles d'apprentissage et des éléments touchant en particulier l'apprentissage d'une langue seconde pour aboutir à une

vision idéale du processus d'apprentissage d'une langue seconde, des interférences possibles et de modèles de résolution de problèmes pertinents aux divers éléments.

CONCLUSION

Cette recherche a porté essentiellement sur deux points: la définition de la résistance et ce que d'aucuns pourraient appeler la gestion de la résistance. La définition a nécessité beaucoup de temps, tant pour recueillir des observations de phénomène de résistance dans une séquence d'apprentissage que pour choisir une définition qui soit adéquate et en accord avec ma philosophie de l'enseignement.

En choisissant la Gestalt, je m'obligeais à en connaître davantage sur cette théorie afin de pouvoir élaborer un matériel cohérent et fidèle. C'est entre autres pour cette raison que le chapitre 2 (LE CADRE THÉORIQUE) est assez développé.

Quant à la gestion de la résistance, peu ou pas de matériel a été développé pour l'enseignement. Bien sûr, j'ai intégré des techniques, des façons de faire (ex. 2.4 Le rôle du professeur face à la résistance) mais je devais considérer l'utilisation de la Gestalt d'un point de vue pédagogique (andragogique) et non thérapeutique. Les questionnaires

d'analyse sont un exemple d'élaboration de matériel qui privilégie la découverte au lieu d'analyser de l'extérieur et de prescrire.

Cette recherche et ses résultats n'ont pas la prétention d'être le modèle unique et universel ni, non plus, une recette. Ce sont bien plus une façon de voir et une façon de faire.

Une façon de voir parce que la résistance est trop souvent encore l'étiquette appliquée à l'apprenant qui n'agit pas tout à fait comme le professeur le souhaiterait. Je crois qu'il est important de comprendre que la résistance est un signal d'alarme et que tant le professeur que l'apprenant lancent de tels signaux; que la résistance existe parce qu'il y a une relation, une interaction; que la résistance est liée aux valeurs de chaque personne; qu'elle est essentielle à notre survie. La résistance pourrait être comparée à la fièvre: celle-ci n'est ni bonne ni mauvaise. Elle est neutre. Elle informe que l'organisme est mobilisé contre quelque chose et elle agit également en retour sur l'organisme.

Cette recherche est aussi une façon de faire. J'ai essayé de montrer que l'on ne combat pas la résistance mais qu'on la vit. C'est pour cette raison que la démarche proposée (4.3) se réfère autant sinon plus à un esprit qu'à une démarche prescriptive.

L'expérimentation qui reste à faire apportera sûrement des changements sur le plan de la forme, des précisions dans la manière de faire mais je ne crois pas qu'il y ait des modifications majeures quant aux perspectives qui ont été adoptées. Je peux déjà pressentir qu'il faudra suggérer des ressources (films, livres, techniques, etc.) pour qu'un autre professeur puisse se sentir à l'aise et suivre 'fidèlement' le processus. J'ai en main suffisamment de matériel pour aider, du moins dans un premier temps, un professeur désireux de connaître cette démarche à fond et de l'expérimenter.

Traiter de la résistance en éducation c'est peut-être faire le constat qu'il y a un conflit de méthode entre un enseignant et un apprenant. De part et d'autre il s'agit, la plupart du temps, d'approches largement inconscientes de sorte que la résistance risque de s'amplifier. Il faut faire le pari que l'enseignant a tout intérêt à ne pas devenir le centre de la résistance en étant à l'écoute, en validant la résistance, et en s'ajustant. Quant à l'apprenant, s'il veut résoudre ses difficultés d'apprentissage il a avantage à

confronter son approche avec celle de l'enseignant et parvenir ainsi à expérimenter, avec celui-ci, de nouvelles approches en toute confiance.

BIBLIOGRAPHIE

ANZIEU, D., MARTIN, J.-Y. 1971. La dynamique des groupes restreints. Paris: P.U.F.

BACHELARD, G. 1946. La philosophie du non. Paris: P.U.F.

BACHELARD, G. 1947. Le nouvel esprit scientifique. Paris: P.U.F.

BANY, M.A., JOHNSON, L.V. 1971. Dynamique des groupes et éducation. Paris: Dunod

BERTALANFY, Ludwig von. 1973. Théorie générale des systèmes. Physique, biologie, psychologie, sociologie. Paris: Dunod

BIGGE, Norris L. 1971. Learning Theories for Teachers. New York: Harper Row, Second Edition.

BOLTON, E. 1978. "Teaching-Learning Model for Adults, an Eclectic Approach", dans Garner, Donald P. 1978. The Adult Learner: The World of Work and Career Education. Dubuque (I.): K. Kendall/Hunt Pub. Co.

BROWN, G.I. 1970. 'Teaching Creativity to Teachers and Others'. The Journal of Teacher Education, Vol. 21(2): 210-216.

CAPELLE, R.F. 1979. Changing Human System. Toronto: International Human System Institute.

CHECKLAND, P.B. 1976. "Science and the system's paradigm". International Journal of General Systems, Vol. 3: 127-134.

CLEMENTS, C.C. 1968. "Acting out Vs Acting Through". Voices, (Winter): 66-73.

COLLERETTE, P., DELISLE, G. 1982. Le changement planifié. Montréal: Agence d'Arc.

DAILEY, Nancy. 1984. "Adult Learning and Organizations". Training and Development Journal, 38(12): 64-68.

ENGLISH, H. & ENGLISH, A. 1974. A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytic terms. New York: David Mac-ay.

ENTWISTLE, Noel. 1981. Styles of Learning and Teaching. New York: John Wiley

EVANS, K.M. 1970. L'action pédagogique sur les attitudes et les intérêts. Paris: Les Editions E.S.F.

FOULDS, M.L. 1972. "The Experimental Gestalt Growth Group Experience". Bowling Green State University: Journal of College Student Personnal, January: 48-52.

GAGNE, R.M. 1976. Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Montréal: HRW.

HARMAN, R.L. 1974. "Goals of Gestalt Therapy". Professional Psychology, Vol. 5(2): 178-184.

HARMAN, R.L. 1975. "A Gestalt Point of View on Facilitating Growth in Counseling". Personal And Guidance Journal, Vol. 53(5): 363-366.

MASS, Glen. 1974. Curriculum planning: a new approach. Compiled by Glen Mass, Joseph Bondi and John Wiles. Boston: Allyn and Bacon.

MERGENHAGEN, B.R. 1982. An introduction to the theories of learning. Sec. Ed., Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

MILGARD, E.R. 1956. Theories of Learning. Sec. Ed., Appleton-Century-Crafts

MEPHER, Elaine. 1980. "Gestalt Group Process", in Beyond the Hot Seat: Gestalt approches to Group. New York: Bruner Mazel.

MIDD, J.R. 1973. How Adults Learn. Chicago: Follett Pub. Co.

MLEIN, D. 1966. "Somes Notes on the Dynamics of Resistance to Change: The Defender Role", in Concepts for Social Change. Washington, D.C.: Cooperative for Educational Development Series, Vol. I, National Training Laboratories.

MNOWLES, M.S. 1978. The Adult Learner, a Neglected Species. Chicago: Follett Pub. Co.

LAFON, R. 1979. Vocabulaire de la psychopédagogie et de la psychiatrie de l'enfant. Paris: P.U.F.

LEON, Antoine, 1971. Psychologie des adultes. Paris: P.U.F.

LEVIN, L.S., SHEPHERD, I. 1974. "The Role of the Therapist in Gestalt Therapy". Gestalt Theory, Vol. 4(4): 27-30.

LEVY, A. 1970. Psychologie sociale Vl-2. Paris: Dunod

LEWIN, K. 1975. Psychologie dynamique. Paris: Dunod

LIPPITT, G.L. 1973. Visualizing Change. La Jolla, California: University Associates.

LOVELL, K.T. 1968. Adult Learning. New York: John Wiley & Sons.

MARLOW, A. 1972. Vers une psychologie de l'Etre. Paris: Fayard

MIALARET, G. 1979. Vocabulaire de l'éducation. Paris: P.U.F.

MILLER, R.L., BLOOMBERG, L.I. 1968. "Breaking Through the Process Impasse". Voices: Fall

NEWTON, J.S., BLACK, R.S. 1984. "Principles and ways for Enhancing Learning". Training and Development Journal, Vol. 38(2): 60-61.

PACCIOTELLI, R. 1977. Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes. Paris: P.U.F.

NELSON, J. 1979. "Andragogy and the Adult Language Learner". SPEAQ Journal, Vol. 3(12-2): 51-63.

O.C.D.E. 1974. L'enseignant face à l'innovation, Vol. 1. Paris

PERRIUS, H.V. 1974. Human Development and Learning. Belmont (CA): Wadsworth Pub., Soc. Ed.

PEULS, F., HUTTERLIER, R., CHAUMAN, P. 1979. Gestalt-thérapie, vers une théorie du Self: ouverture, exploration et croissance. Montréal: Etcetera.

PIERON, H. 1973. Vocabulaire de la psychologie. Paris: P.U.F.

SAINT-ARNAUD, Y. 1979. La psychologie. Montréal: P.U.M./C.I.M.

S.I.S.I.F. 1984. Alors survient la galaxie. Montréal: Boréal Express/Experima

SMITH, R., HAUVERKAMP, K.K. 1977. "Toward a theory of learning how to learn". Adult Education, 28(1): 3-21

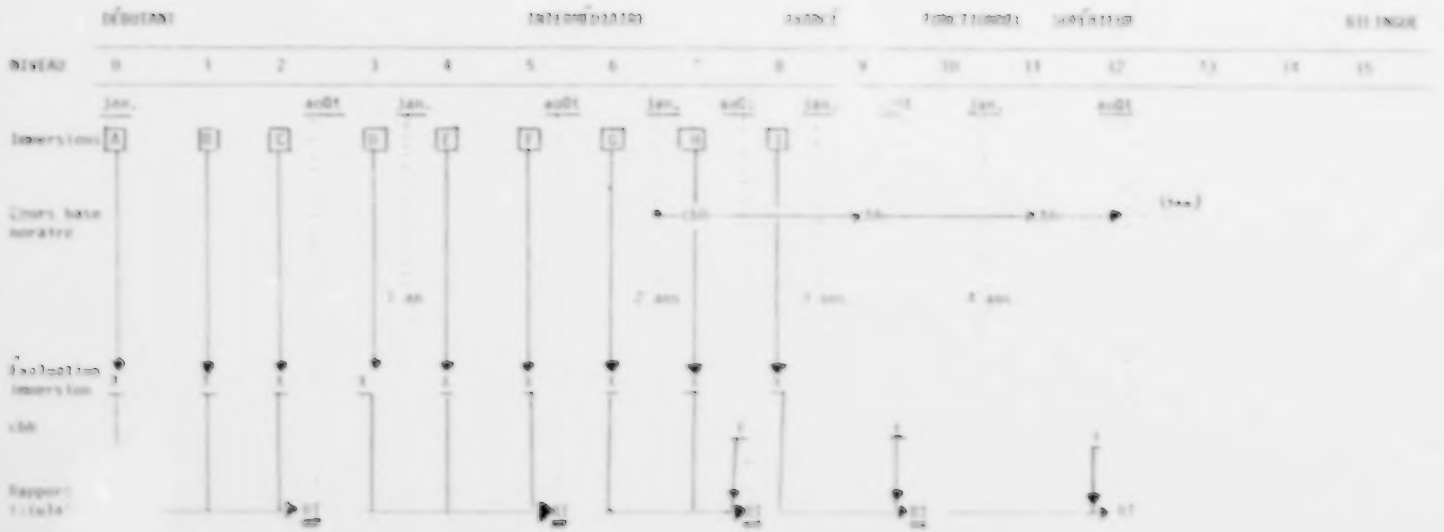
TABA, H. 1962. Curriculum Development, Theory and Practice. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.

TOUGH, A.M. 1977. Learning without a teacher. Toronto: O.I.S.E.

ZINGER, J. 1981. Se créer par la Gestalt. Montréal: C.I.M. & Les Editions de l'Homme.

Annexe 1

LE PROGRAMME DE FORMATION



Annexe 2

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'EXPRESSION

NIVEAU	CAPACITÉ D'EXPRESSION
DÉBUTANT	
0	Aucune aisance
1	Faible capacité d'expression de propos courants
2	Faible capacité d'expression de propos courants et divers
3	Moyenne capacité d'expression de propos courants Faible capacité d'expression de propos divers
4	Bonne capacité d'expression de propos courants Moyenne capacité d'expression de propos divers
INTERMÉDIAIRE	
5	Bonne capacité d'expression de propos courants Bonne capacité d'expression de propos divers
6	Bonne capacité d'expression de propos divers Faible capacité d'expression de propos complexes
7	Excellente capacité d'expression de propos courants Bonne capacité d'expression de propos divers Moyenne capacité d'expression de propos complexes
AVANCÉ (haut botalire)	
8	Bonne capacité d'expression de propos divers Moyenne capacité d'expression de propos complexes
9	Bonne à excellente capacité d'expression de propos divers Moyenne capacité d'expression de propos complexes

NIVEAU	CAPACITÉ D'EXPRESSION
FONCTIONNEL (variable)	
10	Bonne capacité d'expression de propos complexes
SUPÉRIEUR	
11 à 14	Niveau supérieur
15	Niveau bilingue

GRAMMAIRE - C'est la capacité à produire des phrases grammaticalement correctes, compte tenu du niveau de l'étudiant.

NIVEAU	NOTE OBTENUE PAR LES ÉTUDIANTS AYANT SUIVI LES TESTS
Excellente	85 ou plus
Très bonne	75 à 84
Bonne	65 à 74
Moyenne	5 à 64
Faible	54 ou moins

ANNEXE 2

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION

NIVEAU	CAPACITÉ DE COMPRÉHENSION	CARACTÉRISTIQUE, QUALITÉS, PARAMÈTRES, ETC.
ZÉRO		
0	Compréhension nulle	
1	Compréhension globale de propos simples	Prononciation très soignée, répétition, reformulation, traduction, conditions idéales d'écoute
2	Compréhension globale de propos courants	Débit moyen, face à face, sujet connu, description, répétition, reformulation, traduction
3	Compréhension moyenne de propos courants Compréhension globale de propos divers	Débit moyen, face à face Débit rapide, vidéo, téléphone, répétition, traduction, reformulation
4	Bonne compréhension de propos courants Compréhension globale de propos divers	Débit rapide, sujet connu
INTERMÉDIAIRE		
5	Très bonne compréhension de propos courants Compréhension moyenne de propos divers Compréhension globale de propos complexes	Débit rapide, Discours nécessaire, Sujets connus, } conditions de salle de classe, "registre de professeur", visuel
6	Très bonne compréhension de propos courants Bonne compréhension de propos divers Compréhension moyenne de propos complexes	Dans presque toutes les situations de salle de classe, dans certaines situations hors salle de classe
7	Excellente compréhension de propos courants Bonne compréhension de propos divers Compréhension moyenne de propos complexes	Dans de nombreuses situations hors salle de classe, différents débits, peu de contraintes à la base
AVANCÉ (hors barème)		
8	Très bonne compréhension de propos divers Compréhension moyenne de propos complexes	Idem
9	Excellente compréhension de propos courants Très bonne compréhension de propos divers Bonne compréhension de propos complexes	Différents registres, différents débits, différents canaux (face à face, téléphone, etc.)
SUPÉRIEUR (excellent)		
10	Très bonne compréhension de propos divers et complexes	Comprend presque tout ce qu'on lui dit en tenant le sujet de la tâche, facteur environnemental important, bonnes conditions d'écoute restent nécessaires
ZÉRO/10		
0 à 10	Niveau supérieur	
11	Niveau bilingue	

Niveaux de compréhension : globale (25%), moyenne (25-50%), bonne (50-75%), très bonne (75-95%), excellente (90-100%)

Annexe 1

HABILETÉS D'UN ANIMATEUR

Processus de groupe

1. Pouvoir s'orienter sur ce processus du groupe plutôt que de rester pris dans trop de travail individuel.
2. Impliquer d'autres membres du groupe dans le travail d'un individu. Par exemple, les utiliser dans un jeu de rôle.
3. Mettre l'emphase sur les thèmes du groupe plutôt que sur les thèmes individuels.
4. Mobiliser l'énergie du groupe autour des membres qui ont des problèmes plutôt que de s'en occuper tout seul.
5. Favoriser l'expression dans le groupe des apprentissages.
6. Pouvoir travailler sur les relations interpersonnelles (2 personnes)
7. Pouvoir comprendre les messages non-verbaux.

Le cycle de l'expérience dans les groupes

8. Rester dans le présent.
9. Pouvoir remarquer et porter attention aux stades de développement des groupes.
10. Pouvoir relier les difficultés du groupe aux stades de développement du groupe.
11. Diagnostiquer où est l'énergie du groupe.
12. Etre capable de développer un thème de groupe avant de faire une expérimentation (i.e. obtenir une figure claire et une direction).
13. Habileté de créer une expérimentation de groupe: la préparer, la doser, la présenter au moment propice.

A Propos

14. Pouvoir travailler sur de petits segments contrôlables.

15. Être conscient du temps disponible pour faire un travail particulier.

16. Savoir quand faire une intervention et quand ne pas la faire.

17. Savoir quand laisser le travail ou quand suspendre une interaction.

18. Savoir où et quand faire du travail ou une intervention.

Caractéristiques personnelles

19. Habileté à différencier clairement ce qui est une donnée et ce qui est une interprétation.

20. Capacité de faire des remarques concises (qui frappent dans le mille).

21. Enseigner à donner et à recevoir du support.

22. Capacité a pouvoir travailler avec un conflit dans le groupe.

23. Capacité à utliser l'humour.

24. Capacité d'utiliser toutes les occasions pour enseigner.

25. Capacité à être philosophe, à relier un thème particulier à un thème plus général, à un thème universel.

26. Habileté à réagir à de l'hostilité sans devenir défensif.

La co-animation

27. Pouvoir supporter l'autre animateur sans être en collusion ou être défensif.

28. Pouvoir regarder l'action que l'autre ne voit pas.

29. Ne pas dominer ou être soumis - Partager le leadership.

30. Lors d'une expérimentation, coopérer en ajoutant des choses à ce que l'autre a initié.

La co-animation (suite)

31. Ne pas travailler en «passé-croisé».

32. Se sentir libre de prendre un rôle différent du co-animateur. par exemple, l'un est dur et l'autre doux.

33. Prendre du temps pour planifier et analyser par après ce qui s'est passé avec le co-animateur.

34. Modeler une relation de dyade incluant la résolution des conflits en groupe.

* Notes de cours en Animation
UQAH, Hiver 1983

Annexe 4

There Are Superior Conditions of Learning and Principles of Teaching Knowles (1978) pp. 52-53.

It is becoming increasingly clear from the growing body of knowledge about the processes of adult learning that there are certain conditions of learning that are more conducive to growth and development than others. These superior conditions seem to be produced by practices in the learning-teaching transaction that adhere to certain superior principles of teaching as identified below:

Conditions of Learning	Principles of Teaching
The learners feel a need to learn.	1. The teacher exposes students to new possibilities for self-fulfillment.
	2. The teacher helps each student clarify his own aspirations for improved behavior.
	3. The teacher helps each student diagnose the gap between his aspiration and his present level of performance.
	4. The teacher helps the students identify the life problems they experience because of the gaps in their personal equipment.
The learning environment is characterized by physical comfort, mutual trust and respect, mutual helpfulness, freedom of expression, and acceptance of differences.	5. The teacher provides physical conditions that are comfortable (as to seating, smoking, temperature, ventilation, lighting, decoration) and conducive to interaction (preferably, no person sitting behind another person).
	6. The teacher accepts each student as a person of worth and repects his feelings and ideas.

	7. The teacher seeks to build relationships of mutual trust and helpfulness among the students by encouraging cooperative activities and refraining from inducing competitiveness and judgmentalness.
	8. The teacher exposes his own feelings and contributes his resources as a colearner in the spirit of mutual inquiry.
The learners perceive the goals of a learning experience to be their goals.	9. The teacher involves the students in a mutual process of formulating learning objectives in which the needs of the students, of the institution, of the teacher, of the subject matter, and of the society are taken into account.
The learners accept a share of the responsibility for planning and operating a learning experience, and therefore have a feeling of commitment toward it.	10. The teacher shares his thinking about options available in the designing of learning experiences and the selection of materials and methods and involves the students in deciding among these options jointly.
The learners participate actively in the learning process.	11. The teacher helps the students to organize themselves (project groups, learning-teaching teams, independent study, etc.) to share responsibility in the process of mutual inquiry.
The learning process is related to and makes use of the experience of the learners.	12. The teacher helps the students exploit their own experiences as resources for learning through the use of such techniques as discussion, role playing, case method, etc.
	13. The teacher gears the presentation of his own resources to the levels of experience of his particular students.

14. The teacher helps the students to apply new learning to their experience, and thus to make the learnings more meaningful and integrated.

The learners have a sense of progress toward their goals.

15. The teacher involves the students in developing mutually acceptable criteria and methods for measuring progress toward the learning objectives.

16 The teacher helps the students develop and apply procedures for self-evaluation according to these criteria.